

A POLIFONIA PRESENTE NOS ENUNCIADOS PRODUZIDOS NOS DISCURSOS DE SALA DE AULA

MÁRCIA HELENA SAUAIA GUIMARÃES ROSTAS

Doutora; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense; Professora Adjunta vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Tecnologia – MPET.

E-mail: mrostas@hotmail.com

MARIA REGINA ROSA LIMA

Mestra; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense; Professora Licenciatura em Informática e Supervisora Pedagógica. E-mail: reginalima52@gmail.com

LEANDRO HAERTER

Mestre; instituto federal de educação, ciência e tecnologia sul-rio-grandense; técnico em assuntos educacionais. E-mail:leando@pelotas.ifsul.edu.br

RESUMO

O presente artigo apresenta a análise dos dados levantados numa pesquisa que envolve discursos produzidos no interior da sala de aula. Neste ambiente de pesquisa foi possível enumerar aspectos que envolvem a aprendizagem, tanto no que diz respeito à linguagem, quanto à interação entre os falantes que integram o ambiente de sala de aula – alunos e professores. Buscamos analisar os enunciados produzidos em sala de aula e possíveis impactos na aprendizagem, verificando a presença de aspectos polifônicos, tomando Bakhtin e Vygotsky como referencial teórico. Apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados, caracterizando-os como um estudo de caso, no qual envolveu 29 alunos de uma turma do Curso Técnico em Eletrônica, na forma Integrada, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Campus Pelotas. Os dados coletados apresentam aspectos relevantes da comunicação entre professor e aluno. Para a análise dos dados foi definida a categoria de análise: Significação de expressões desconhecidas. Como resultado, a partir do universo dos alunos, foi possível apontar como aspectos mais relevantes: a necessidade de que o código linguístico seja compartilhado pelos sujeitos envolvidos para haver produção de sentidos e significados nos enunciados; a elaboração de um enunciado não se limita ao léxico e à gramática, mas à produção de significados nos processos de interação; o processo de interação é capaz de atribuir sentido e significado aos enunciados; e a apropriação de significado está imbricada diretamente na produção de sentido.

Palavras-chave: Aprendizagem; Linguagem; Relação professor-aluno.

THE POLYPHONY PRESENT IN THE ENUNCIATION PRODUCED IN THE CLASSROOM SPEECHES

ABSTRACT

This article presents the analysis of data collected in a survey, which involves the discourses produced inside the classroom. In this research environment it was possible to enumerate aspects in learning, both with regard to language, as the linguistic interaction between students and teachers in the classroom environment. We see to analyze the enunciation produces in the classroom e possible impacts on learning, verifying the presence of polyphonic aspects, taking Bakhtin and Vygotsky as a theoretical framework. We present the methodological procedures used: is characterized as a case study involving 29 students in a class of the Curso Técnico em Eletrônica, in an integrated manner, of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Campus Pelotas. The collected data show significant aspects of

communication between teacher and student. For the data analysis was defined the category of analysis: Meaning of unfamiliar expressions. As a result, from the students' universe, it was possible to identify the most relevant aspects: the need of the language code to be shared by those subject involved to be production of senses and meanings in the enunciation; the elaboration of a enunciation is not limited to the lexicon and grammar, but the production of meaning in interaction processes; the interaction process is able to assign meaning and significance to the enunciation; and the meaning ownership is linked directly in the production of meaning.

Key-words: Learning; Language; Teacher-student relationship.

Introdução

Para entendermos o fenômeno da linguagem humana é necessário observar o exercício da fala nos mais variados espaços sociais. A sala de aula é um dos espaços do nosso cotidiano, em que podemos encontrar a linguagem em uso, cujo registro é materialmente palpável e passível de estudo. Bakhtin percebe o fenômeno da linguagem a partir dos enunciados que o constituem, dentro de um determinado contexto histórico e, em constante processo, até porque a sua concepção de mundo e de sociedade encontra-se em movimento e em transformação.

Para Bakhtin a peculiaridade básica da linguagem é o enunciado, pois para ele existir, faz-se necessário a presença de um enunciator (quem fala ou quem escreve), de um receptor (quem ouve ou quem lê) e do momento histórico em que ocorre. No que diz respeito aos enunciados produzidos em sala de aula, o estudo que aqui apresentamos, busca focar um aspecto em especial: a aprendizagem, reconhecendo que a mesma se dá em contextos de interação.

A teoria sociointeracionista de Vygotsky, por sua vez, compreende a aprendizagem como um processo histórico-social no qual a escola assume o papel de orientação do trabalho educativo pela ação colaborativa entre o professor e o aluno. Esta teoria produz um debate da sala de aula, a partir de práticas interacionistas que concebem o sujeito mediado por relações estabelecidas consigo mesmo, com os outros e com a produção do conhecimento. A linguagem não se configura apenas como atividade inerente ao pensamento e, o pensamento não se constitui antes da linguagem, mas faz parte de um processo histórico-social de interação do sujeito com o seu conhecimento.

Assim, este texto intenta analisar, os enunciados produzidos em sala de aula e possíveis impactos na aprendizagem, verificando a presença de aspectos polifônicos. As análises foram fundamentadas teoricamente em Bakhtin e Vygotsky, no que se

refere a conceitos relacionados a enunciados e a dialogismos e, ainda, noções de linguagem e aprendizagem a partir da teoria sóciointeracionista.

Embasamento teórico da pesquisa: Bakhtin e Vygotsky

Acreditamos que um dos papéis fundamentais da linguagem seja o discurso. Para entendermos o que é discurso, faremos uso de alguns autores, a fim de construirmos a concepção aqui utilizada.

Segundo Houaiss (2011 p. 308), o significado da palavra discurso está atrelado à exposição de ideias, ou ainda, à explanação didática de um assunto que leve em conta o raciocínio lógico, quer por improvisado ou quer antecedendo a escrita de um determinado assunto. Sendo assim, poderíamos defini-la como toda situação que envolve a comunicação dentro de um contexto histórico específico, relacionada a um sujeito que fala a alguém que ouve um determinado assunto.

No ambiente de sala de aula, foco de nossa investigação, encontramos a linguagem em uso e linguagem, cujo movimento expressa múltiplos enunciados ali produzidos, constituindo o que denominamos de discurso. Na linguagem cotidiana, o discurso possui o objetivo de participar algo, e pode ser compreendido como um encadeamento de palavras ou sequência de frases, em uma determinada ordem, tendo por objetivo materializar o pensamento daquilo que se pretende comunicar. Observamos que, a composição da linguagem precisa, depende de um código linguístico conhecido entre os sujeitos envolvidos no discurso, para que haja efetivamente a comunicação e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Ao criarmos condições favoráveis para as interações discursivas no espaço de sala de aula entre os sujeitos envolvidos (professor ↔ aluno, aluno ↔ professor, e aluno ↔ aluno), verificamos a necessidade do conhecimento sobre o código linguístico para que se possa explanar, perguntar e ouvir um determinado assunto. Boas perguntas, em um ambiente educativo, dependem tanto do conhecimento sobre o tema que está sendo explanado (enunciado), quanto da atenção àquilo que os alunos enunciam. Muitas das informações trazidas pelos sujeitos envolvidos precisam ser exploradas, seja colocando-as em evidência, seja confrontando a ideia exposta, mesmo aprofundando-as.

Tais interações discursivas são atravessadas por diferentes experiências de vida, configurações cognitivas, concepções de mundo e pelo debate sobre temas de

diferentes áreas do conhecimento que conjugam rearranjos enunciativos. Bakhtin (1997) enfatiza que um enunciado pode ser entendido como:

[...] um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes, conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera. (BAKHTIN, 1997, p.316)

Os rearranjos enunciativos produzidos no espaço de sala de aula, pela interação dos sujeitos envolvidos, possuem propósitos pedagógicos e, as ações a eles relacionadas, devem auxiliar no desenvolvimento da argumentação, uma vez que estão associados diretamente, à criação de possibilidades enunciativas, que envolvam professor e aluno na interação discursiva através da exposição de suas ideias.

Na configuração do discurso, percebemos que:

[...] a palavra é a arena [em que] se confrontam os valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior do mesmo sistema [...] A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, [e a] utilização da língua [...] (BAKHTIN, 1986, p. 14. In: BRAIT, 2009).

A palavra é um espaço de embate, é produto de interação entre o falante e o ouvinte, é um território ao mesmo tempo comum e conflituoso entre os sujeitos do discurso. Procede de alguém e dirige-se para alguém. A língua, nesse sentido, é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, o que a torna essencialmente dialógica. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006)

Diante disso, é importante perceber como fundamental, que os sujeitos da pesquisa conheçam e se apropriem do código linguístico. Sem este domínio, a comunicação se torna difícil, truncada, comprometendo inclusive, no ambiente de sala de aula, a aprendizagem.

Os enunciados, que compõem o discurso, podem colaborar com as novas formas de subjetivação, repleta de conflitos, relações de dominação e de resistência, a partir dos rearranjos enunciativos constituídos em contextos diversos que caminham para o reconhecimento da heterogeneidade, da multiplicidade de vozes e da importância

do diálogo. Diversidade de contextos que podem ser transpostos para o universo da sala de aula.

Por sua vez o dialogismo, conceito muito caro a esta análise, é um dos principais tópicos desenvolvidos na teoria social de Bakhtin, sendo este, o princípio fundamental atribuído pelo autor, à constituição da linguagem. Este conceito é permeado por um movimento de ir e vir de ideias, enunciados, que caracterizam o que denominamos, discurso. Na interpretação de Fiorin (2006), por exemplo, é possível extrair uma visão de mundo a partir do diálogo, uma vez que a realidade é sempre mediada pela linguagem, contribuindo para a elaboração do discurso.

Dessa forma, o dialogismo pressupõe uma “ativa posição responsiva”, que exige do interlocutor uma determinada postura diante do enunciado quer seja de concordância, quer seja de discordância, de modo que esta posição responsiva provoque um outro e novo enunciado no interior do discurso. (BAKHTIN, 1997) O dialogismo, então, insere peculiaridades do sujeito na configuração do enunciado.

Na dimensão dialógica da linguagem o significado conferido ao enunciado depende do contexto social mais amplo no qual estão inseridos os sujeitos históricos. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006) Com base nesta prerrogativa, torna-se necessário observar atentamente a configuração estabelecida no diálogo entre os sujeitos envolvidos e, de cada um deles, na inserção de sua realidade sócio-histórica.

O dialogismo, através de suas diversas manifestações, é produzido na contraposição entre enunciados. Cada sujeito discursivo possui um papel definido no momento da enunciação e este papel configura-se, como um dos parâmetros importantes na análise dos enunciados, produzidos no discurso de sala de aula. Este movimento importante do ir e vir de pensamentos, ideias, que constituem o diálogo entre os sujeitos envolvidos na produção de discursos em sala de aula, configuram a noção de dialogismo.

Na teoria dialógica, o dialogismo interno do discurso, é outro ponto que merece atenção, porque mostra os enunciados construídos que comportam enunciados de outrem. (BAKHTIN, 1997). Deste modo, um enunciado não é, nem poderia ser “original”, uma vez que é atravessado por outros enunciados que o constituem.

Dentro do pensamento bakhtiniano é necessário observar a posição ocupada pelo sujeito no interior do discurso. Esta posição subsidia outro conceito, tão

importante quanto o dialogismo – a polifonia, enquanto multiplicidade de vozes que constituem os discursos. O significado produzido ao enunciar está repleto da circularidade presente nos sujeitos envolvidos, constituindo a cada enunciado sentidos únicos. (BAKHTIN, 2005) Em outras palavras, como destacam Brait (2009) e Tezza (2007), uma visão de mundo, uma categoria ética.

Para Bakhtin (2005) a polifonia é um conjunto de vozes autônomas, independentes entre si, participando do diálogo numa relação não hierárquica. Cada uma das vozes envolvidas representa percepções de mundo e realidade diferentes, e por esta razão, não são melhores ou piores, uma em relação à outra. Cada voz tem sua contribuição na composição do discurso.

Bakhtin (2005) apresenta um conceito de polifonia que surge a partir de estudos da obra de Dostoiévski. Neste livro intitulado – Problemas da poética de Dostoiévski – o autor descreve as vozes presentes no romance e as responde configurando-se em sujeitos de seus próprios discursos. A polifonia é um termo originado da música que diz respeito àquilo que transita nos textos e mostram uma diversidade de vozes, bem como visões de mundo diferentes. O autor da obra de Dostoiévsky se configura como um regente de orquestra que conduz as diversas vozes oriundas do processo dialógico. Bakhtin realiza um esforço necessário no sentido de aproximar filosofia da linguagem e estudos literários tomando a polifonia como pano de fundo.

Para fins deste texto, utilizaremos o conceito de polifonia, como o instrumento que permite evidenciar que existem diversas vozes, visões de mundo, concepções de sociedade e de realidade atravessadas pelas condições sócio-históricas-culturais dos sujeitos envolvidos (professor ↔ aluno, aluno ↔ professor, e aluno ↔ aluno), na produção de enunciados a partir dos processos discursivos, presentes na sociedade mais ampla e nos espaços escolares.

Souza (2002, p. 21), ao se referir à concepção bakhtiniana de linguagem destaca que:

[...] é [um] fenômeno social e histórico (ideológico); a unidade básica de análise lingüística é o enunciado, ou seja, elementos lingüísticos produzidos em contextos sociais reais e concretos como participantes de uma dinâmica comunicativa [e] a mutabilidade da linguagem consiste na inesgotável possibilidade de atribuir novos significados aos mesmos elementos lingüísticos em contextos social e temporalmente novos [...]

O exercício de entendimento de um enunciado requer a apreensão dos contextos sociais reais e concretos vislumbrando as possibilidades de atribuição de novos significados. Sendo assim a linguagem “[...] não é algo neutro que pode passar fácil e livremente para a propriedade particular das intenções do falante [...]” (BAKHTIN 1997, p. 284) Na mesma direção “Cada enunciado é dirigido para uma resposta e não pode escapar da profunda influência do enunciado que ela antecipa como resposta [...]” (BAKHTIN 1997, p. 280)

A linguagem enquanto construção social se materializa pelos enunciados, de modo que não possa apartada do fluxo da comunicação verbal.

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de forma linguística nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1997, p. 123)

A interação verbal configura-se como centro das relações sociais, valorizando a posição ocupada por um dos sujeitos (locutor e respondente), na elaboração do enunciado. “O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor [...] e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência de enunciados anteriores imanentes dele mesmo ou do outro.” (BAKHTIN, 1997, p. 291)

O domínio do código linguístico cria condições favoráveis para a materialização da interação verbal no universo de sala de aula. O professor (locutor e respondente), impregnado de seus valores e ideologias, define conteúdos e metodologias levando em consideração seus alunos (respondentes e locutores), também impregnados de valores e ideologias, reconhecendo a presença de enunciados anteriores dentro do processo de interação verbal.

A linguagem é constituída de forma dialógica. Como explicita Bakhtin (2005, p.42) as relações dialógicas são um:

[...] fenômeno bem mais amplo do que as relações entre as réplicas do diálogo expresso composicionalmente – são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e as manifestações da vida humana, em suma, tudo que tem sentido e importância.

As relações dialógicas perpassam pelo espaço de sala de aula, cujo processo de interação produz sentido e importância para os sujeitos envolvidos.

No mundo contemporâneo, observamos a existência de multiplicidade de vozes que se manifestam de formas distintas. Porém, não é somente como estas vozes se apresentam aos sujeitos, mas como os sujeitos se colocam diante delas no mundo. Neste sentido, é preciso atenção sobre as formas pelas quais os sujeitos envolvidos, mais especificamente na sala de aula, se posicionam diante da multiplicidade destas vozes. É a compreensão desta posição, que faz com que o conteúdo que transita nos enunciados de sala de aula, adquira sentido.

A linguagem, essencial nesse processo de construção de sentido, passa a ser considerado o lugar da constituição da subjetividade. “ É pela linguagem que o homem se constitui enquanto subjetividade, porque abre o espaço para as relações intersubjetivas e para o reconhecimento recíproco das consciências” (BRANDÃO, 2005, p 268).

Os sujeitos das relações dialógicas, na perspectiva bakhtiniana, não possuem hierarquia entre si, ou seja, locutor e respondente ocupam posições na estrutura do discurso em que nenhum deles impõe determinada visão de mundo. Por esta razão, não se trata de assujeitamento, mas uma postura dialógica capaz de orientar a consciência que torna possível enxergar no outro o seu valor pleno e igualmente importante.

A partir dessa concepção de sujeito das relações dialógicas, vislumbramos um indivíduo apto a se posicionar diante da multiplicidade de vozes no mundo contemporâneo, percebendo a autonomia e singularidade de cada ponto de vista.

Esse sujeito dialógico encontra-se permeado pelas mudanças de paradigma da modernidade que envolve a velocidade de informações, as transformações no mundo do trabalho, o incremento de novas tecnologias, reformulações conceituais e discussões em torno da diversidade cultural. No ambiente de sala de aula, o aluno e o professor, constituem este sujeito. Somente através da interação dialógica é possível construir processos de aprendizagem, processos de (trans)formação que ocorrem entre todos os sujeitos dialógicos. Portanto, para professor como aluno, para que haja aprendizagem, de fato, precisam (inter)agir.

O espaço da sala de aula, constituída pelos sujeitos dialógicos, configura-se como um lugar privilegiado para a produção das relações (inter)-subjetivas. É um local

que cria condições favoráveis, a depender da relação estabelecida entre professor e aluno, para a percepção polifônica do mundo.

A atividade docente precisa estar voltada para uma atitude dialógica em que é possível assumir um papel questionador das verdades instituídas pela modernidade, conduzindo as trans(formações) de conceitos, desestabilizando certezas. Seriam como destaca Bakhtin (2005), forças centrípetas (homogeneizadoras) e centrífugas (heterogeneizadoras) capazes de desestabilizar o sujeito de suas verdades promovendo a apreensão de novos enunciados.

Nessa relação dialógica professor ↔ aluno, aluno ↔ professor, e aluno ↔ aluno configuram aspectos subjetivos e interativos que envolvem o verbal e o não verbal na produção de enunciados. A configuração e arranjo linguístico do enunciado ficam a cargo dos sujeitos, bem como a significação, seja ele oral ou escrito, constituindo uma troca enunciativa.

Esse processo subjetivo e interativo, de troca enunciativa, em que há uma relação dialógica que consiste na (re)elaboração de novos discursos e enunciados, denominamos de aprendizagem (dentro do universo de sala de aula). Esta configuração de aprendizagem é o que defendemos nesta pesquisa, em uma perspectiva interativa de diálogo. Esta perspectiva tem como base a produção de enunciados, potencial de representação, como defende Bakhtin (1995).

Os enunciados representam ideias e posicionamentos no mundo. Portanto, ao serem produzidos pelo professor e/ou aluno em sala de aula, refletem as suas representações. Se estes enunciados possibilitam a (inter)relação, haverá diálogo entre professor e alunos. Este diálogo estabelecido cria as condições de comunicação e, conseqüentemente, de expressão de ideias gerando aprendizagem. Bakhtin (1995, p. 319), destaca que o “[...] enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto”.

Por outro lado, estabelecer a comunicação requer um envolvimento no universo social e cultural do outro, tarefa essa que ultrapassa os fatores linguísticos, mas envolve diretamente, dentro da escola, os fatores pedagógicos e relacionais. Desta forma o “[...] processo de ensino-aprendizagem inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação [mediação] entre essas pessoas.” (VYGOTSKY, 2007, p. 23)

A teoria de Vygotsky (1995;1997; 2000; 2001; 2007) aborda a interação social como elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo no processo de ensino e no processo de aprendizagem. Os sujeitos desta ação, professor ↔ aluno, aluno ↔ professor e aluno ↔ aluno, em interação produzem novas experiências e conhecimentos visto que ambos os processos, ensino e aprendizagem, configuram-se como uma experiência social, intermediados pela linguagem. A representação da linguagem, oral ou escrita, indica as transformações significativas dada nas interações, por esta razão, cada sujeito é resultado do contexto social, histórico e cultural no qual vive e compartilha.

O autor defende que o comportamento humano é gerado pela interação dialética do homem com seu meio sociocultural. O sujeito está inserido em um processo histórico em constante movimento, transformando-se a partir da interação com outros sujeitos e da apropriação da cultura. Percebemos a importância deste pensamento para o universo da escola e, mais especificamente, da sala de aula. Os processos de interação proporcionados pelo diálogo são processos históricos e estão em constante movimento, contribuindo assim, dentro de nossa investigação, para a interpretação do professor ↔ aluno, aluno ↔ professor e aluno ↔ aluno, sob a ótica bakhtiniana.

Os sujeitos envolvidos no processo carregam signos de sua constituição enquanto sujeitos históricos. Estes signos representam sua história de vida a partir de relações estabelecidas entre outras pessoas e grupos. A representação da linguagem, constituída pelos enunciados que postulam ideias e saberes que são produzidos socialmente através da interação, é resultado do contexto social, histórico e cultural discutido por Vygotsky.

Com base na visão de Vygotsky, acerca do processo de interação do sujeito e de transformação do conhecimento, e de Bakhtin, no que tange ao dialogismo, a polifonia e aos enunciados produzidos na linguagem, os sujeitos envolvidos (locutores e respondentes) constroem novas experiências e conhecimentos, não estanques, mas sim em movimento constante de transformação, capazes de interferir significativamente nos processos sociais e de comunicação. Esta perspectiva nos mostra que a linguagem não é inerente à natureza humana, não preexiste ao ser humano, mas vai sendo formada a partir da condição social, econômica e cultural em que vive e se (inter)relaciona.

Os processos de interação dos sujeitos, na visão de Vigotsky, promovem novos princípios reguladores da vida social e do comportamento humano, conforme segue, nas palavras do autor:

[...] la posibilidad de que se forme un nuevo principio regulador de la conducta es la vida social y la interacción de los seres humanos. En el proceso de la vida social, el hombre creó y desarrolló sistemas complejíssimos de relación psicológica, sin los cuales sedan imposibles la actividad laboral y toda la vida social. [...] La vida social crea la necesidad de subordinar la conducta del individuo a las exigencias sociales y forma, al mismo tiempo, complejos sistemas de señalización, medios de conexión que orientan y regulan la formación de conexiones condicionadas en el cerebro de cada individuo. La organización de la actividad nerviosa superior crea la premisa indispensable, crea la posibilidad de regular la conducta desde fuera. (VYGOTSKY 1995, p. 85-86)¹

As ideias defendidas por Vygotsky em sua teoria sociointeracionista comportam a ênfase no processo histórico-social e na função da linguagem no desenvolvimento do sujeito, tomando como base a concepção de um organismo ativo dotado de características biológicas, sociais e históricas.

Considerando a ideia que a linguagem faz parte de um processo histórico-social de interação do sujeito com o conhecimento, a teoria sociointeracionista constitui-se como uma ferramenta capaz de contribuir significativamente para o debate acerca das possibilidades de reflexão sobre a realidade de interação no espaço da sala de aula, uma vez que aponta para práticas interacionistas que concebem o sujeito mediado por relações estabelecidas consigo mesmo, com os outros e com a produção do conhecimento. As práticas sociointeracionistas de ensino favorecem a participação dos sujeitos, e a estes é possível assumir diferentes papéis no processo de ensino e no processo de aprendizagem no que tange, principalmente, a (re)construção de enunciados.

A capacidade de abstração e generalização desenvolvida no exercício da linguagem presente no processo de interação social entre indivíduos aponta indicações

¹ [...] a possibilidade de que se forme um novo princípio regulador do comportamento é a vida social e interação dos seres humanos. No processo da vida social, o homem criou e desenvolveu sistemas muito complexos de relação psicológica, sem os quais seriam impossíveis a atividade de trabalho e toda a vida social. [...] A vida social cria a necessidade de subordinar o comportamento do indivíduo às exigências sociais e forma, ao mesmo tempo, complexos sistemas de sinalização, meios de conexão que orientam e regulam a formação de conexões condicionadas no cérebro de cada indivíduo. A organização da atividade nervosa superior cria a premissa indispensável, cria a possibilidade de regular a conduta a partir de fora [...] (tradução nossa)

do modo pelo qual os sujeitos envolvidos (professor ↔ aluno, aluno ↔ professor e aluno ↔ aluno) enunciam as circunstâncias nas quais vivem e o movimento no qual o conhecimento se processa, cumprindo assim, uma dupla função, seja de um lado, permite a comunicação, organiza e media a conduta e, de outro, expressa o pensamento e ressalta a importância reguladora dos fatores culturais existentes nas relações sociais.

Existem muitas definições acerca do processo de ensino e do processo de aprendizagem, a cada uma delas, há por trás uma corrente epistemológica que a oriente, uma teoria do conhecimento. O professor conduz suas práticas educativas em conformidade com suas inclinações político-pedagógicas. Darsie (1999, p. 9) ao estudar este processo destaca que "[...] toda prática educativa traz em si uma teoria do conhecimento. Essa é uma afirmação incontestável, em especial quando nos referimos à prática educativa escolar. "

A aprendizagem, na ótica vygotskyana, é elemento fundamental no processo de desenvolvimento humano. A escola, enquanto espaço de educação formal, configura-se como um dos locais em que tal processo se materializa. A importância das práticas pedagógicas que se revelam através das intervenções feitas pelo professor, no interior deste espaço de educação formal, podem se constituir como importantes indicadores do processo de internalização e de sistematização do conhecimento, implicando em transformações no mundo e no campo da cultura.

[...] a aprendizagem pode produzir mais no desenvolvimento que aquilo que contém em seus resultados imediatos [...] ela se modifica e refaz muitos outros pontos. No desenvolvimento ela pode surtir efeitos de longo alcance e não só aqueles de alcance imediato. Conseqüentemente, a aprendizagem pode ir não só atrás do desenvolvimento, não só passo a passo com ele, mas pode superá-lo, projetando-o para a frente e suscitando nele novas formações (VIGOTSKI, 2001, p.304).

Vygotsky (2001) ressalta a importância do professor em conhecer aquilo que o aluno sabe, mesmo que seja de forma empírica, para que a partir daí possa apresentar os conceitos científicos, que se quer que ele aprenda na escola. Indaga sobre o

Que acontece no cérebro da criança [quando apresentado] aos conceitos científicos que lhe ensinam na escola? Qual é a relação entre a assimilação da informação e o desenvolvimento interno de um conceito científico na consciência das crianças? (VYGOTSKY, 2000, p. 103)²

² Muito embora Vygotsky (2000) se refira a criança ao fazer referência aos processos de aprendizagem mediados pelo professor, não há impedimento de trabalharmos esta categoria com adolescentes e adultos,

Vygotsky (2000, p.133) completa o pensamento descrevendo, através de uma situação cotidiana de aprendizagem, a função do professor com base em suas práticas pedagógicas:

A criança deve achar difícil resolver problemas da vida cotidiana porque carece de consciência destes conceitos e, portanto, não pode operar com eles da forma que é exigida pela tarefa. [...] o professor, trabalhando com o aluno, forneceu a informação, fez perguntas, corrigiu e obrigou a criança a explicar. Os conceitos da criança foram formados pelo processo da aprendizagem, em colaboração com um adulto. Ao completar a frase, ela faz uso dos frutos dessa colaboração, desta vez independentemente. A ajuda do adulto, invisivelmente presente, permite à criança resolver [...] problemas mais cedo do que os problemas da vida cotidiana.

Dessa forma, a interação entre professor e aluno favorece o processo de aprendizagem, tornando possível a produção de sentidos e a (re)elaboração de conceitos próprios, de modo a contribuir com o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Ao levarmos em conta a interação entre professor e aluno não podemos deixar de reconhecer que a sala de aula, comumente, possui uma dinâmica em que se pressupõe a definição de papéis, muito embora estes não estejam configurados de forma rígida, sendo possível que o professor ensine, mas também aprenda, e o aluno aprenda não apenas com o professor, mas através da interação com os demais colegas.

As relações construídas entre professor e aluno dentro da sala de aula, refletem no interior do processo de construção do conhecimento. Desta forma, torna-se necessário estabelecer relações afetivas e de confiança favorecendo a troca de experiências entre os sujeitos envolvidos.

Vygotski (1995) sublinha em sua teoria, a ideia que a interação entre os sujeitos corrobora para o desenvolvimento do que denomina “discurso interior”. Sendo este caracterizado por ser dinâmico e instável e situado entre a linguagem e o pensamento, contribuindo, por sua vez, para a elaboração do pensamento reflexivo. Bakhtin, nesta direção, destaca que o processo da produção dialógica, em que há (inter)relação dos sujeitos, materializa-se enunciativamente. No que se refere à aprendizagem de um conteúdo de maneira significativa, trata-se da transformação dos enunciados que não se dão somente através das palavras e de signos, mas da linguagem num sentido mais abrangente.

visto que o autor trata eminentemente dos processos de ensino e de aprendizagem na construção do conhecimento.

Assim, ao traçarmos um paralelo entre o pensamento teórico de Vygotsky e Bakhtin, percebemos que além dos fatores biológicos, natos, o desenvolvimento da linguagem se dá através das interações sociais entre sujeitos históricos. Nesta perspectiva, não há como analisar a língua e a aquisição do conhecimento sem levar em consideração fatores extralinguísticos, sociais e culturais e os atravessamentos decorrentes das relações interpessoais e entre grupos. Abordar a importância da linguagem no espaço de sala de aula é também, levar em consideração todos estes fatores e ainda, estabelecer códigos linguísticos que possibilitem a comunicação entre os sujeitos envolvidos: aluno-aluno, aluno-professor, professor-aluno.

Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano (VYGOTSKY, 2000, p. 130).

Muito embora Vygotsky (1896 – 1934) e Bakhtin (1895 – 1975) tenham morrido no século passado, seus pressupostos teóricos permanecem contemporâneos ao tratarem a linguagem sob a ótica da aprendizagem, do campo cognitivo, das interações sociais regidas por sujeitos sócio-históricos.

A seguir apresentaremos a metodologia adotada na pesquisa, a fim de compreendermos o percurso metodológico percorrido pelo pesquisador.

Procedimentos Metodológicos Adotados e análise dos dados

O objetivo desta pesquisa foi analisar os enunciados produzidos em sala de aula e possíveis impactos na aprendizagem, verificando a presença de aspectos polifônicos. Para isso, utilizou-se como universo da pesquisa os alunos ingressantes no ano de 2015, da turma TRO IV³, do Curso Técnico em Eletrônica, forma integrada, da área da indústria, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) - Campus Pelotas.

A escolha da turma se deu a partir da apresentação das intenções de pesquisa a um grupo de coordenadores de diversos cursos técnicos do IFSul e a voluntária adesão do Curso Técnico em Eletrônica à proposta. Após a adesão foi

³ TRO-IV – A sigla significa (TRO) se refere ao Curso Técnico em Eletrônica, (I) ao 1º semestre e (V) ao turno vespertino.

realizada uma reunião com os professores do referido curso a fim de identificar um componente curricular em que os alunos ingressantes tivessem maior dificuldade. Com a autorização do professor da disciplina de Introdução à Eletrônica, reunimo-nos com os alunos para expor a pesquisa e convidá-los a participar e, tivemos a adesão voluntária de todos os alunos, com 29 informantes.

O interesse pela temática proposta se deu através de discussões que há tempos nos inquietavam, quais sejam em investigar, como ocorre a comunicação entre professor e aluno e, se estes sujeitos, produzem enunciados significativos. Uma trajetória investigativa que reflete no discurso pedagógico desenvolvido em sala de aula e conseqüentemente no processo de ensino e no processo de aprendizagem, justificando assim a proposta deste texto.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, uma vez que a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são premissas fundamentais neste trabalho. Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, a estratégia utilizada foi o estudo de caso. (LÜDKE, 1986)

Para a coleta de dados foi utilizado um roteiro de entrevista, previamente elaborado, e posteriormente foram transcritos os dados audiográficos, configurando assim o *corpus* empírico da pesquisa.

Para a realização da entrevista marcamos com o grupo de alunos, em turno inverso a ocorrência das aulas, em uma sala. Antes da atividade, fizemos uma reunião em que pedimos a autorização de gravação, condição essa para o início do trabalho de campo propriamente dito. Enquanto as entrevistas aconteciam o restante dos informantes participavam de uma atividade extraclasse a fim de que não tivessem contato com aqueles já entrevistados e, desta forma, não viessem a influenciar nas respostas.

A análise dos dados levantados, para fins da feitura deste texto, seguiu uma orientação teórica fundamentada em Bakhtin e Vygotsky a partir, especialmente, da categoria: “Significação de expressões desconhecidas”. A pergunta da entrevista que baliza esta categoria consistiu em: “Existem expressões ou palavras que você já ouviu de colegas ou professores, que desconhecias o significado? Onde você escutou? Dê exemplos.”

Tendo como parâmetro o pensamento teórico de Bakhtin (1997, p.316) no que se referem aos enunciados, estes se configuram como

[...] um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. [...] os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são autossuficientes, conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. [...] O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal.

Assim, analisamos as expressões e palavras informadas como desconhecidas pelos alunos, através dos fragmentos presentes em suas falas e selecionados através da transcrição do material audiográfico da entrevista.

Ricardo⁴ (14 anos), ao ser entrevistado, afirma que:

[...] todas que eles falaram o que a gente não conhecia a gente perguntou e aí eles explicaram logo após. A professora explicou uma sobre pesca [...] é uma palavra bem estranha, [...]o que significava depois. A professora em literatura falando, [...] de uma maneira culta, enrolava a gente. Ela nos pegou com discriminação, e tinha um monte de palavras bonitinhas que eu esqueci, [...].

Entendo o que o colega do Morro Redondo fala, só que ele fala bem devagarinho, meio alemã enrolado, é que ele é alemão do Morro Redondo [...]. Tem que ter uma paciência para entender.

Conforme o fragmento transcrito da fala de Ricardo ao mencionar que “[...] todas [as palavras] que eles [professores] falaram, o que a gente não conhecia a gente perguntou e aí eles explicaram logo após.” Visualizamos, nesta fala, a necessidade de esclarecimento do código linguístico para que os enunciados façam sentido no processo de interação. Não há como manter um diálogo apenas com um dos interlocutores dominando o universo lexical utilizado naquele componente curricular. Da mesma forma quando afirma que “A professora explicou uma sobre pesca [...] é uma palavra bem estranha, [...]” podemos endossar a premissa bakhtiniana de que, um enunciado não se restringe ao conhecimento lexical e gramatical, mas sim, através da possibilidade de encontro de significados no processo de interação entre os sujeitos envolvidos. A palavra pesca, por exemplo, pode soar corriqueira quando se refere à atividade de

⁴ Todos os nomes utilizados durante o processo de pesquisa e também neste texto são fictícios, tendo em vista a necessidade de preservar a identidade dos informantes.

pescar, em si, porém quando denota a ação durante uma prova de consulta não permitida às provas de colegas ou a um texto em particular, adquire outro significado.

A interação professor ↔ aluno, aluno ↔ professor e aluno ↔ aluno dão-se pela apropriação da linguagem, como mencionado no parágrafo acima. Os sentidos construídos nos enunciados produzidos no espaço de sala de aula precisam ter uma conexão entre as experiências dos sujeitos envolvidos e os possíveis significados elaborados através destas relações. E sob a ótica vygotskyana é fundamental, neste processo de interação, que o professor se aproprie daquilo que o aluno conhece, para que os conceitos científicos apresentados façam sentido e torne possível o processo de ensino e o processo de aprendizagem.

Neemias (15 anos) diz que “[...] às vezes [fala] expressões, sei lá, expressões do dia a dia, clareou, eu que trago essas coisas [...]”. Ao pontuar em sua fala o termo “clareou” o aluno está fazendo menção a uma expressão desconhecida, até então, por ele. Ao nos determos mais atentamente ao significado construído em sala de aula ao termo – clarear – faz sentido outra premissa bakhtiniana, qual seja, a potência atribuída ao processo de interação capaz de, em contexto de relações dialógicas, em sala de aula, produzir sentido e significado a um determinado enunciado, neste caso, a expressão “clareou”.

Reforçando as análises acima, Bakhtin (1997, p. 341) destaca que:

[...] o homem social [...] que fala e se expressa [...] em sua existência (em seu trabalho, em sua luta, etc.) A ação física do homem deve ser compreendida como um ato; ora, o ato não pode ser compreendido fora do signo virtual (reconstruído por nós) que o expressa (motivações, finalidades estímulos, níveis de consciência). É como se fizéssemos o homem falar (construímos suas asserções essenciais, suas explicações, suas confissões, suas confidências levamos a cabo um discurso interior potencial ou real, etc.). Em toda parte, temos o texto virtual ou real e a compreensão que ele requer. O estudo torna-se interrogação e troca, ou seja, diálogo.

Márcio (15 anos) relata que:

[...]a professora de português falava esculpido em carraro, não sabia que era isso aí. [...]eu vou aprendendo sobre várias coisas, vou absorvendo para mim melhorar, [...]. Algumas gírias, [...], mas algumas coisas eu vou aprendendo. [...] do curso, tipo, [...], sabia que existia a palavra, [...] não sabia o significado, tipo elementos da eletrônica, sabia que existiam só não sabia o que faziam, tipo estanho, o chumbo, sabia que existiam não sabia das palavras específica, [...].

Marcio, na mesma direção da fala de Neemias, ao trazer o termo “esculpido em carraro” que se refere a uma expressão por ele desconhecida. Qual o significado

construído em sala de aula para o termo – esculpido em carraro? O aluno, para se apropriar do significado desta expressão, a mesma precisaria fazer sentido para ele. Este sentido pode ser construído a partir do conhecimento da história do mármore na região italiana de Carrara ou relacionado à outra expressão, decorrente da primeira, por semelhança fonológica, “cuspido e escarrado” que significa no senso comum afirmar que uma pessoa é extremamente semelhante a outra. Sendo assim, o aluno só irá apropriar-se desta expressão se ela realmente fizer sentido para ele e, ao mesmo tempo, ser recorrente nas suas interações.

Márcio se refere, ainda, a “[...] elementos da eletrônica, sabia que existiam só não sabia o que faziam, tipo estanho, o chumbo, sabia que existiam não sabia das palavras específica, [...]”, reforçando a tese de Vygotsky na qual o processo de interação social deve ocorrer num espaço que existe entre o conhecimento prévio do aluno e conhecimentos outros que ele tenha potencial em desenvolver. Esse espaço o autor denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Para Vygotsky (2007, p. 86) a ZDP é:

[...] a distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados.

Samuel (15 anos) ao mencionar uma palavra cujo significado era desconhecido por ele comenta que a utilizava sem conhecer o seu sentido denotativo, muito embora a usasse alternando o seu sentido. Afirma: “Meus colegas já falaram expressões que eu não conheço. A palavra que eu não conhecia era íntegra ou íntegra eu sempre trocava o sentido [...]”. O aluno a partir de suas experiências “aprendeu” a fazer uso dessas palavras atribuindo a elas um sentido vivencial, atravessado de sua visão de mundo. Nessa perspectiva, Vygotsky (2000) defende teoricamente que o processo de desenvolvimento do pensamento, ou seja, da aprendizagem, é determinado pela linguagem e pela experiência sociocultural.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas [as] importantes [...] A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1995. p. 88)

Em sequência, retomamos alguns fragmentos utilizados na análise da categoria “Significação de expressões desconhecidas” a partir do pensamento teórico de Bakhtin e Vygotsky, a fim de que possamos apontar aspectos polifônicos presentes nos

enunciados produzidos em sala de aula pelos alunos. Dessa maneira, apresentamos um quadro que contém os fragmentos e aspectos polifônicos.

Quadro 1 – Fragmentos e aspectos polifônicos

Fragmentos	Aspectos polifônicos
<p>[...] todas que eles falaram o que a gente não conhecia a gente perguntou e aí eles explicaram logo após. A professora explicou uma sobre pesca [...]é uma palavra bem estranha, [...] Ricardo 14</p>	<p>No fragmento pescar assumiu o significado conotativo do ato de se utilizar de material não permitido para feitura de prova, sinônimo no meio escolar de colar. (Este significado foi produzido a partir do ambiente da escola)</p> <p>Pesca – 1. Ato ou prática de pescar; pescaria. 2. Arte de pescar; pescaria. 3. Aquilo que se pescou. 4. Ato de tirar alguma coisa da água. 5. Procura, investigação, pesquisa. (FERREIRA, 1988, p. 501)</p>
<p>“[...] às vezes [fala] expressões, sei lá, expressões do dia a dia, clareou, eu que trago essas coisas [...]” Neemias 15</p>	<p>No fragmento clareou assumiu o significado de entendimento, de conseguiu entender. (Este significado foi produzido a partir do ambiente da escola ao se referir a algo desconhecido que passou a conhecer.)</p> <p>Clareou – pode significar o amanhecer – à transformação da noite em dia. Uma palavra de cunho racista em que o claro associa-se ao bom, belo e o escuro ao ruim, feio.</p> <p>Clarear – 1. Tornar claro; iluminar, aclarar. 2. Abrir espaços ou clareiras em; rarear. 3. Tornar-se claro; aclarar-se. 4. Encher-se de clareiras, lacunas ou vãos. 5. Tornar-se lucido, penetrante ou perspicaz; aclarar(-se). 6. Tornar-se inteligível. 7. Encher-se de clareiras, de lacunas. (FERREIRA, 1988, p. 154)</p>
<p>[...]a professora de português falava esculpido em carraro, não sabia que era isso aí. [...] Márcio 15</p>	<p>No fragmento esculpido em carraro produzido de forma isolada não nos permite compreender o contexto exato do uso, porém é usualmente utilizado para explicar a origem, presente no senso comum da expressão – cuspid e escarrado.</p> <p>Esculpir – 1. Trabalhar (pedra, madeira, barro, etc.), imprimindo-lhe uma forma particular. 2. Ferir (a pedra ou material semelhante) com instrumentos apropriados para desbastá-la, segundo a técnica da escultura. 3. Imprimir, gravar [...] 4. Trabalhar como escultor. (FERREIRA, 1988, p.264) Carrara -. Mármore branco italiano.</p>
<p>Meus colegas já falaram expressões que eu não conheço. A palavra que eu não conhecia era íntegra ou íntegra eu sempre trocava o sentido [...]”</p>	<p>No fragmento íntegra ou íntegra o aluno se apropria do significado introduzido pelo meio acadêmico.</p> <p>Integrar – 1. Tornar inteiro; completar, inteirar,</p>

Samuel 15	<p>integralizar. 2. Determinar, de forma explicita, a integral de (uma função). 3. Inteirar-se, completar-se. 4. Juntar-se, tornando-se parte integrante; reunir-se, incorporar-se. (FERREIRA, 1988, p.365)</p> <p>Íntegro – 1. Inteiro, completo. 2. Perfeito, exato. 3. Reto, imparcial, inatacável. 4. Brioso, pundonoroso. (FERREIRA, 1988, p.365)</p>
-----------	--

Como já apontado anteriormente, os aspectos polifônicos destacados nos fragmentos das entrevistas de Ricardo (14); de Neemias (15), de Márcio (15) e de Samuel (15) obtidos na categoria “Significação de expressões desconhecidas” levou em consideração a realidade do IFSul, as condições sócio-históricas-culturais dos alunos na produção de enunciados a partir dos processos discursivos produzidos no espaço de sala de aula.

A polifonia, enquanto vozes, constituem um dos principais elementos capazes de representar percepções de mundo e de realidade a partir da ótica dos sujeitos inseridos em um processo de interação.

Considerações Finais

A proposta deste artigo foi analisar os enunciados produzidos em sala de aula e possíveis impactos na aprendizagem, verificando a presença de aspectos polifônicos. A pesquisa configurou-se em um estudo de caso com caráter qualitativo, privilegiando a “Significação de expressões desconhecidas” como categoria de análise.

A análise dos dados baseou-se nos fragmentos das entrevistas de 4 alunos dentro de um *corpus* empírico de 29 alunos, em virtude de somente estes terem apontado, explicitamente, o desconhecimento de expressões ou palavras no espaço de sala de aula. Enquanto referencial teórico utilizou-se Bakhtin e Vygotsky.

A partir das análises elencamos 4 pontos considerados importantes que podem ser levados em consideração na apreciação de enunciados produzidos em sala de aula:

1. O código linguístico precisa ser compartilhado pelos sujeitos envolvidos a fim de que os enunciados produzam sentido e significado no processo de interação.

2. A elaboração de um enunciado não se restringe ao conhecimento lexical e gramatical de uma língua, mas sim a produção de significados adquiridos nos processos de interação.
3. O processo de interação assume uma importância tamanha capaz de atribuir sentido e significado aos enunciados.
4. A apropriação de significado está imbricada diretamente na produção de sentido.

Diante desses pontos arriscamo-nos a inferir que a sala de aula precisa constituir-se em um espaço dialético de (re)construção do conhecimento em que os sujeitos envolvidos sejam concebidos a partir de uma perspectiva sócio-histórica. Sujeitos que se percebem em constante processo de construção e transformação, influenciados pelas interações sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços. O dialogismo presente neste ambiente, conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade, além de acordos grupais, contribuindo decisivamente para processo de ensino e para o processo de aprendizagem .

Esperamos que essa discussão contribua para a compreensão mais ampla do fenômeno da linguagem, sobretudo, através do conceito bakhtiniano de polifonia que destaca a relevância do contexto histórico como elemento central desse processo, bem como, da perspectiva sociointeracionista vygotskyana, que concebe a linguagem não descolada do movimento histórico social dos sujeitos.

Por fim, apontamos para a pertinência do código linguístico compartilhado pelos sujeitos e para a conseqüente produção de significados nos enunciados, para o reforço da ideia de que a produção de um enunciado não se limita ao léxico e à gramática, mas, se amplia para os sentidos e significados produzidos na interação e, para o processo de interação que por sua vez, atribui destaque fundamental à produção de significado, relacionada diretamente à produção de sentido.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal** São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problema da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRAIT, Beth. **Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem**. In: BRAIT, Beth (Orgs.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Escrita, leitura, dialogicidade**. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

DARSIE, M. M. P. **Perspectivas Epistemológicas e suas Implicações no Processo de Ensino e de Aprendizagem**. Cuiabá, Uniciências, v3. 1999.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Coleção: Polêmicas do Nosso Tempo - 2ª Ed. Campinas SP: Editora Autores Associados, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FIORIN, José Luiz. **Interdiscursividade e intertextualidade**. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss** Concisol Instituto Antônio Houaiss, Organizador: [editor responsável Mauro de Salles Villas]. São Paulo: Moderna, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

SOUZA, Lynn M. T. M. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, M.J. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura. Língua materna e língua estrangeira*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.

TEZZA, Cristovão. **Sobre o autor e o herói – um roteiro de leitura**. In: FARACCO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto (Orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas, Tomo I, **Los métodos del investigación reflexológicos y psicológicos**. Madri Editorial Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido em: 12/11/2015

Aceito em: 24/10/2016