

## AS RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM E COGNIÇÃO. POSSÍVEIS REFLEXÕES ACERCA DOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

EMÍLIA CARVALHO LEITÃO BIATO,<sup>1</sup>

SILAS BORGES MONTEIRO<sup>2</sup>

### Resumo

Este trabalho é parte de uma pesquisa que pretende mapear diversas concepções que mostram a relação entre a linguagem e a formação do pensamento, ou mais especificamente de que modo a linguagem opera na constituição da cognição. Os autores escolhidos para esta empreitada são: Maurice Merleau-Ponty, Noam Chomsky, B.F. Skinner, Lev S. Vygotsky e Jean Piaget. Com estes autores, temos relativa segurança de que comparecem para análise as principais formulações teóricas estabelecidas até o momento. Aqui, são apresentadas algumas concepções do russo Lev S. Vygotsky. Este autor fundamenta seus estudos em concepções marxistas e compreende o desenvolvimento humano como histórica e culturalmente constituído, ou seja, atribui papel fundamental às relações sociais e, especialmente ao diálogo na constituição da subjetividade.

**Palavras-chave:** Linguagem, Pensamento, Vygotsky

### Abstract

This study is part of a research that intends to discuss different theoretical conceptions that show the relation between the language and the formation of the thought. The chosen authors for this research are: Maurice Merleau-Ponty, Noam Chomsky, B.F. Skinner, Lev S. Vygotsky and Jean Piaget. With these authors, we have relative security that the main established theoretical formularizations until the moment appear for analysis. Here, some conceptions of the russian Lev S. Vygotsky are presented. This author bases his studies on Marx's conceptions and understands human development as a historical and cultural process. Then, Vygotsky attributes a basic function to social relations and especially to dialogue in the constitution of the subjectivity.

**Key words:** Language, Thought, Vygotsky.

### 1. Linguagem e cognição. Diferentes concepções

Este trabalho é parte de uma pesquisa que pretende mapear diversas concepções que mostram a relação entre a linguagem e a formação do pensamento, ou, mais especificamente,

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação, Coordenadora de Ensino do Grupo de Produção Acadêmica de Ciências da Saúde do UNIVAG – Centro Universitário. E-mail: [emiliabiato@yahoo.com.br](mailto:emiliabiato@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutor em Educação, Professor Adjunto do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: [silasmonteiro@ufmt.br](mailto:silasmonteiro@ufmt.br)

de que modo a linguagem opera na constituição da cognição. Os autores escolhidos para esta empreitada são: Maurice Merleau-Ponty, Noam Chomsky, B.F. Skinner, Lev S. Vygotsky e Jean Piaget. Com estes autores, temos relativa segurança de que comparecem para análise as principais formulações teóricas estabelecidas até o momento.

Merleau-Ponty, filósofo francês, vinculado à corrente filosófico-fenomenológica, de base husseliana, parte da idéia que o pensamento pré-reflexivo é operante na atribuição de sentido implícito na percepção imediata. Assim como Husserl, entende que a relação entre sujeito e objeto é intencional, e se dá historicamente. O texto indicado até o momento para análise mais particular desta problemática é *Psicologia e pedagogia da criança*, constituído a partir de anotações de estudantes dos cursos que Merleau-Ponty deu na Sorbonne, de 1949 a 1952.

Outro autor que pretendemos abordar é Chomsky, filósofo americano cujas pesquisas centram-se sobre os desempenhos individuais da palavra, rompendo com a tradição de Saussure. Sua teoria geral sobre a linguagem pode ser denominada de *gramática gerativa*. Influenciado por René Descartes, sustenta que a linguagem humana é um objeto biológico, portanto deve ser analisada segundo a referência das ciências naturais.

Skinner é outro autor que é trazido para o diálogo. Suas pesquisas, iniciadas na década de 1930, têm em seu primeiro trabalho significativo, publicado em 1938, o lançamento das bases do comportamento dos organismos, de modo a contribuir com a psicologia do aprendizado. Sua premissa é que os organismos se desenvolvem com base em estímulos que, por sua vez, provocam respostas. É nesse pólo que pensará o aprimoramento cognitivo. Esse processo se estrutura, fundamentalmente, no comportamento.

Outro teórico a ser investigado é Jean Piaget, conhecido por sua *epistemologia genética*. A tese principal que sustenta a epistemologia genética de Piaget é: “*o conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois que estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas; e estas estruturas os enriquecem e enquadram (pelo menos os situando no conjunto dos possíveis.*” (1973, p.3). O termo construtivismo passará, daí em diante, a se referir a essa concepção de que o conhecimento possui dupla determinação, indistintamente orgânica, da relação entre o sujeito cognitivo e o objeto a ser conhecido. “*O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio*

*entre formas distintas.*”( 1971, p.6) Por esse princípio, compreende-se o desenvolvimento cognitivo do ser humano, feito por estágios, aliando o aprimoramento biológico do organismo às atividades efetuadas pelo sujeito, estabelecendo uma troca de ações. O processo é assim estabelecido: “*o organismo assimila incessantemente o meio à sua estrutura, ao mesmo tempo em que acomoda a estrutura ao meio; a adaptação podendo se definir como um equilíbrio entre tais trocas*”( Piaget, 1972, p. 291). O que está em questão é a equilibração/desequilibração das estruturas cognitivas do sujeito - por meio de atividades – em relação ao meio– que ao mesmo tempo as provoca. Neste trabalho, são apresentadas algumas concepções do russo Lev S. Vygotsky<sup>3</sup>. Este autor fundamenta seus estudos em concepções marxistas e compreende o desenvolvimento humano como histórica e culturalmente constituído, ou seja, atribui papel fundamental às relações sociais e, especialmente, ao diálogo na constituição da subjetividade. O processo de aprendizagem se relaciona com o desenvolvimento de forma recíproca, no entanto a aprendizagem pode ser impulsionadora do desenvolvimento. O homem, deste ponto de vista, é compreendido sempre em atividade associada, sempre em relação com o outro e o ambiente cultural.

Nesse sentido, Vygotsky entende a linguagem como socialmente constituída, internalizada e diretamente vinculada à formação do pensamento. Esta concepção aponta para a relevância dos processos de interação-interlocação no percurso de desenvolvimento e aprendizagem e, portanto, nos espaços educacionais.

## **2. Aquisição da linguagem e desenvolvimento humano**

O conceito de linguagem proposto por Vygotsky se apresenta com certa ambigüidade, especialmente em função das diferentes traduções do termo nos originais russos. No entanto, parece que o termo traduzido que mais se aproxima é “speech”, em inglês, que pode ser entendido como linguagem em ocorrência em oposição à noção de linguagem fora do acontecimento social.

Quanto à função da linguagem, o autor explica que esta está, inicialmente vinculada à comunicação, mas não está limitada a este papel. Assim, caracteriza a linguagem como um meio de interação social. ( Vygotsky,1987). Neste sentido, para compreendermos a aquisição da linguagem, é preciso entender a noção que o autor tem acerca do desenvolvimento humano.

---

<sup>3</sup> Adotamos a grafia do nome do autor “Vygotsky”, porém indicamos outras grafias nas citações e referências, de acordo com as fontes bibliográficas.

A partir da concepção histórico-cultural – que tem como principal representante Lev Vygotsky –, o desenvolvimento é concebido como processo em que ocorrem transformações dialéticas e qualitativas. Não pode ser entendido, linearmente, como um acúmulo gradual de mudanças, envolvendo a transformação de funções isoladas. Pelo contrário, abrange integrações e desintegrações, momentos de revolução, ritmos diferentes e sentidos diferentes.

*“Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.” (1999, p.96-97)*

Desde a concepção, o ser humano está imerso num mundo de conhecimentos, formas de agir, valores, crenças e expectativas. Ele nasce num meio social organizado e vai se constituindo na cultura. É exatamente essa imersão na cultura que permite a formação da pessoa, no entanto Vygotsky não chama esse processo de *socialização*, como reconhecido tradicionalmente na psicologia. No lugar de se questionar como deverá ocorrer a adaptação social da criança às condições do meio, Vygotsky inverte a direção do vetor e propõe a pergunta:

*“como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza sociais? (e aponta) que o desenvolvimento segue, não no sentido da socialização, mas no da conversão das relações sociais em funções mentais.” (2000, p.52-53)*

O curso de formação humana tem início, portanto, com um ser social, que vive um processo de individuação; torna-se indivíduo ao mesmo tempo em que se faz membro da cultura. Por isso, a constituição da personalidade inclui, necessariamente, a internalização das relações estabelecidas. O processo de internalização é uma reconstrução, no plano individual, de funções existentes no plano da relação social. Segundo este princípio, uma função que aparece no nível interpessoal será reconstruída e convertida em uma função intrapsíquica.

*‘Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica) e, depois no interior da criança (intrapsicológica).’ (Vygotski, 1999, p. 75)*

Nesse sentido, o processo de aquisição da linguagem ocorre através da internalização. Segue o sentido social-individual, ou seja, a linguagem acontece entre pessoas e, depois, internamente (no indivíduo). A partir daí, a linguagem afeta todos os processos intersujeitos e intrasujeitos.

Como exemplo desse processo, o autor explica o desenvolvimento do gesto de apontar da criança. A princípio há apenas uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa que está além do alcance do bebê. Quando a mãe vem e o ajuda, ela dá significado ao movimento. No transcorrer dessas experiências mediadas pela mãe, a situação muda fundamentalmente. O apontar se torna um gesto para os outros. “*A tentativa malsucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que procura, mas de uma outra pessoa*” (Vygotski, 1999, p 74) Ao internalizar o caráter de gesto, pela mediação do outro, a criança torna sua a significação que o outro dá a seu movimento.

### **3. A relação entre pensamento e linguagem**

Uma das contribuições mais importantes de Vygotsky para o estudo do desenvolvimento humano é sua concepção de mediação semiótica. A mediação está ligada à idéia marxista de trabalho social e de produção, que inclui a criação e a utilização de instrumentos. Sobre este tema podemos ressaltar duas questões:

a- O trabalho do homem se diferencia do uso animal do instrumento, pois o homem age deliberadamente e planeja suas ações, inserido num contexto de aquisições históricas e de meios de produção socialmente criados.( Lee, 1995)

b- À medida que o homem produz mudanças na natureza, ele também é transformado. De certa forma, o instrumento, orientado para o meio externo, também produz alterações no sujeito.

Vygotsky (1999) estende a noção de mediação instrumental, na busca por uma compreensão mais ampla dos processos psíquicos humanos. Nessa linha, faz uma analogia entre instrumentos (técnicos) e signos (instrumentos psicológicos), em função de ambos configurarem formas de mediação. Ressalta que, como qualquer analogia, esta tem limites e não pode ser estendida a uma comparação completa de todos os fatores envolvidos.

A função do instrumento é servir como um condutor da atividade humana sobre o objeto. Para produzir, o homem cria “ferramentas” e age sobre o meio externo. O instrumento, portanto, é orientado para o meio externo, para o objeto da atividade.

Já o signo, é um meio de influência psicológica sobre o próprio comportamento ou o de outra pessoa. Nesse sentido, o signo é orientado para sujeitos (para si mesmo ou para o outro), modificando operações psicológicas, e não o objeto de sua ação. Essa função se articula ao papel central do signo, que é possibilitar que as pessoas atribuam significação às coisas e às ações.

Conforme propõe Wertsch ( 1985 ), a natureza dos signos é social, não orgânica nem individual. Primeiro, por serem produtos da evolução sócio-cultural; segundo, por serem criados nas relações interindividuais e usados como meio de influência dos outros ou sobre os outros e, posteriormente, sobre si mesmo.

Nessa perspectiva, o homem é considerado um ser semiótico, o que quer dizer que ele é intérprete e produtor de signos. A capacidade de *significação* do homem o diferencia dos animais, uma vez que esta pressupõe a criação de signos, de formas artificiais (não-naturais) de sinalização e o estabelecimento de relações de alta complexidade.

Como vimos em passo anterior, a gênese das funções culturais depende da mediação social. Ao considerar a mediação do outro, Vygotsky privilegia sua dimensão semiótica, ou seja, o uso de sistemas de signos para a comunicação, para a elaboração sobre a realidade e para a relação com o outro e consigo mesmo.

Os sistemas de signos permitem que o sujeito seja ativo, e não um produto do meio, uma vez que, apesar da gênese social das funções superiores, o indivíduo não é passivo. Como seres simbólicos, utilizamos meios que possibilitam nossa comunicação e interação com outros e a significação de situações vividas.

A significação, mais do que na ordem das coisas e de suas representações, está no plano da inter-subjetividade, constituindo sujeitos e sendo por eles constituída. O significado que a pessoa atribui a determinada relação surge a partir de suas estruturas psíquicas (vivências prévias), do contexto sócio-cultural, da perspectiva que ela tem a respeito do outro, da relação e das construções relacionadas com ocorrências no contexto interativo.

Entre as possibilidades de formas semióticas, Vygotsky ( 1999, p. 465) atribui à palavra o estatuto de “signo universal”. A palavra, numa relação de interdependência com o pensamento, vai transformando-o à medida que o expressa. A linguagem verbal não é simples representação do pensamento, da coisa ou da idéia da coisa, exatamente por sua relação com a cognição e o afeto. Além de designar o objeto, a palavra é essencial para que possamos significá-la e significar o mundo através dela.

Para Luria ( 1987, p.44), o significado é função de separação de traços no objeto, generalização e introdução de um objeto em determinado sistema de categorias. É algo partilhado, convencionado em uma comunidade. “*O significado das palavras se desenvolve tanto no relativo à sua estrutura como ao sistema de processos psíquicos que se encontram em sua base*”. Por trás do significado da palavra, que está em processo de desenvolvimento, estão presentes processos psíquicos e, por trás do significado real imediato, estão os enlaces práticos ou situacionais.

Apesar de a significação ser um processo social e dialogicamente constituído, ela tem seu movimento no plano individual. Na **criança pequena**, emerge, de início a sua capacidade de entender o que as pessoas lhe comunicam e, a partir daí, a apropriação e o uso das palavras. Assim como, na filogênese, a hominização dependeu da linguagem, na ontogênese, a criança vai se fazendo indivíduo dentro da cultura, significando as coisas por meio da atividade mediada, especialmente da linguagem.

A fala não é simples expressão do pensamento, não é o pensamento em voz alta. Linguagem e cognição se constituem mutuamente. De acordo com Smolka ( 1995), a linguagem emerge no contexto das práticas sociais como instrumental constitutivo do psiquismo humano.

Assim, por exemplo, o uso da palavra, na chamada fala egocêntrica, não é um acompanhamento da atividade da criança, mas o começo da internalização da fala. Esta é considerada um “ponto de viragem”, e um dos momentos mais importantes para a passagem da linguagem exterior para a interior e, portanto, para o pensamento verbal.

Mori e Palangana ( 2000) ressaltam a importância do papel da linguagem nos processos humanos, ainda mais quando se pensa especificamente nos processos educativos (em espaços formais ou informais), pois, em sua relação de reciprocidade com o pensamento, ela o *constitui*. Ela não representa, não veste e não veicula o pensamento. A linguagem modifica a atividade psíquica no plano individual, uma vez que, mediante da reconstituição interna da linguagem social, ela possibilita ao sujeito a capacidade para dirigir suas atividades, sua atenção e seu comportamento.

O ponto principal na análise da origem do pensamento e da linguagem é a compreensão de que a relação entre os dois processos ao longo de seu desenvolvimento não é constante. Assim, suas “curvas” de desenvolvimento e aproximam e se separam, tanto no que diz respeito à filogênese quanto à ontogênese. ( Vigotsky,1993).

Considerando a relação de influência mútua entre pensamento e linguagem, Vygotsky destaca a interiorização da linguagem na constituição do pensamento. Assim, aponta para três etapas no desenvolvimento de linguagem –que aqui, chamamos de discurso, por parecer expressar melhor a compreensão do autor– e pensamento: discurso exterior, discurso egocêntrico e discurso interior.

O discurso exterior é meio de comunicação, de contato social, podendo, inicialmente, corresponder à linguagem pré-intelectual e ao pensamento prático, portanto esta linguagem é fundamentalmente social. Posteriormente, as funções da linguagem social se diferenciam em fala egocêntrica e fala comunicativa.

Em relação ao discurso egocêntrico, Vygotsky (1999 ) apresenta uma concepção diferente da proposta por Piaget. Para Piaget, a fala egocêntrica ocorre durante a fase egocêntrica do desenvolvimento infantil e corresponde a uma fala para si, que precede a fala socializada. Com este entendimento, Piaget enfatiza que ela não cumpre nenhum papel definido e importante na vida da criança, desaparecendo ao final da fase egocêntrica do desenvolvimento.

Vygotsky (1999, p. 23) entende que a fala egocêntrica emerge quando a criança “*transfere formas sociais e cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas interiores*”. Nesse momento, a criança usa operações externas na solução de problemas internos, por exemplo conta nos dedos e fala em voz alta, para organizar suas ações. A última fase pode ser entendida como um “crescimento interior” ( 1999, p. 58), em que a criança internaliza as operações sociais. Faz uma reconstrução dos significados dos eventos interpessoais e funções individuais. Estas funções correspondem à linguagem interior ou pensamento verbal.

#### 4. A linguagem e os processos de ensino-aprendizagem

A partir do exposto, identificamos a ênfase dada por Vygotsky aos processos interativos e discursivos –dialógicos–, na formação do sujeito e, especificamente, no processo de aprendizagem. Refletindo sobre o processo de conhecimento no funcionamento interpessoal, Góes (1997, p.21 e 22)) destaca que

*no pensamento vygotskiano, o conceito não é apenas representado pela palavra nem se reduz ao desenvolvimento de impressões (pela percepção, pela memória). Forma-se por meio do uso da palavra, que não é um rótulo aderido a uma idéia já estabelecida, a um conceito pronto. Pensamento e*

*linguagem se constituem mutuamente. Ao incorporar uma palavra, a criança não apenas designa um objeto, mas também analisa, abstrai propriedades, generaliza-as. Por essa razão, a palavra participa da significação do objeto e da experiência de conhecimento do mundo.*

Um teórico da Literatura e da Linguagem que examinou processos de formação do eu, do ponto de vista da dialética, é Mikhail Bakhtin. Este autor, à semelhança de Vygotsky, enfatiza a importância da interação verbal na constituição da pessoa. Privilegia as relações dialógicas como lugar de produção e de análise de significação. Não concebe atividade mental sem material semiótico, sem *significação*, sem produção de signos, signos esses que só podem emergir no terreno interindividual. Toda palavra procede de alguém e se dirige para alguém, o que a torna uma “*espécie de ponte lançada entre mim e os outros*”. ( Bakhtin, 1986, p.113)

Nessa perspectiva, Smolka (1993, p.10) explica que, se considerarmos a palavra produzida por um indivíduo, esta é apenas uma coisa que está no lugar de outra, que designa algo; ela ganha vida no movimento “*de uma boca para outra, de um contexto para o outro, de uma geração para outra*” Considerando esta condição e também a de que a consciência individual emerge numa realidade discursiva –fundamentalmente dialógica–, compreendemos os processos de enunciação como o lugar de construção de conhecimento e de produção de sentido. Bakhtin investigou a enunciação como fenômeno dialógico, como confronto de vozes ideológicas de grupos sociais, num contexto histórico (Carvalho, 1997).

*“Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática lingüística.”.* (Bakhtin, 1986, p. 95)

Bakhtin focaliza a linguagem e discute o signo verbal como discurso, como enunciação. Propõe a dialogia como princípio para a constituição da consciência e do próprio sujeito. Ressalta que o diálogo não se restringe a conversas face a face, já que tanto no discurso exterior quanto no interior há outras vozes. A origem de meus enunciados não está em mim. Apesar disso, há um processo criativo em meu dizer e, à medida que a minha consciência se **monologiza**, eu esqueço as raízes dos meus enunciados. Assim,

*“a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É*

*uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de assimilação, mais ou menos criativo, das **palavras do outro***". (Bakhtin, 1997, p. 314)

Nós assimilamos os dizeres dos outros e, nessa assimilação, o dizer do outro pode ser mais ou menos transformado. Conforme destacado por Laplane (2000), é importante compreender que este *outro* pode ser presente, imaginário, da história, do passado, etc.

O enunciado de uma pessoa está repleto de outros enunciados e, por trás do que o falante diz e do que o ouvinte escuta há muitos outros enunciados, relacionados com vozes de outras pessoas e com seus próprios dizeres. Mesmo uma inscrição num monumento é um enunciado. Foi produzido por alguém, com uma intenção discursiva, dirigido para alguém. Quem quer que o olhe vai atribuir algum sentido, que pode nem ser o pretendido inicialmente. Esse enunciado que parece isolado, cristalizado, continua, na verdade, dentro da corrente de comunicação do grupo social.

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem definido, em cujo ambiente se constroem deduções interiores, motivações, apreciações, etc. Portanto, o "**centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o individual.**". (Bakhtin 1986, p. 121)

No diálogo, locutor e ouvinte assumem posturas ativas. O ouvinte interpreta a fala do locutor, atribuindo sentidos também através das falas dos outros e assume sempre uma postura de réplica, mesmo quando esta consiste numa forma de silêncio. A compreensão do sentido das palavras está sujeita ao contexto do enunciado, e aí está implicada a polissemia, isto é, a possibilidade de atribuição de sentidos diferentes às palavras, sempre vinculada à experiência social.

A partir dessa percepção, concluímos que a análise de um diálogo nunca deve se restringir às palavras individuais, pois há coisas ditas e não ditas, há gestos, outras vozes, etc. que precisam ser tomados no contexto da enunciação.

Torna-se fundamental a consideração desse aspecto no contexto escolar, no processo de aprendizagem, pois o que o professor diz será entendido pelos seus alunos por meio de outras vozes e sentidos. Como saber se os alunos estão se apropriando dos conceitos? Os modos de apropriação acontecem e são interpretados a partir dos modos de significação do professor e dos alunos.

É importante que o professor escute o discurso que os alunos “devolvem”, ou suas réplicas, para perceber do que estão se apropriando, apesar de reconhecermos que não há como “controlar”, de forma determinante, a maneira pela qual os conhecimentos estão sendo compreendidos. Nesse ponto, a consideração de aspectos como assimilação ativa, enunciado criativo, negociação de sentidos, reprodução do dizer, etc. proporciona grande diferença na abordagem educativa.

Por essa razão, o educador, mesmo reconhecendo que não possui o controle da apropriação do conhecimento por parte do educando e dos sentidos produzidos por seus enunciados, que nem sempre são os pretendidos, precisa ter cuidado em refinar e ajustar os termos que utiliza nas instruções, nas explicações. Precisa buscar estabelecer sintonia com seus alunos.

Se o processo de interação-interlocução é central para que haja desenvolvimento e aprendizagem, é preciso considerar que os sujeitos trarão para o espaço educativo os conceitos cotidianos, as outras vozes, as concepções circulantes e o que está “por trás do dizer”. Nesse sentido, a efetividade dos fenômenos de ensino-aprendizagem se vincula, fundamentalmente, à qualidade das relações professor-aluno e alunos entre si, sendo estas sempre permeadas pela linguagem.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

BAKHTIN, M. (1986) A interação verbal. In: BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, p. 110-129.

\_\_\_\_\_ (1997). O enunciado, unidade da comunicação verbal. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, p. 289-326.

CARVALHO, M.F. (1997). Aspectos da dinâmica interativa no contexto da educação de crianças e jovens com Síndrome de Down. In: GÓES, M.C.R.; SMOLKA, A.L.B. (orgs.) *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papyrus, p.145-179 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GÓES, M.C.R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M.C.R.; SMOLKA, A.L.B.. (1997) *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papyrus, p.11-28 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

LAPLANE, A.L.F. Interação e silêncio em sala de aula. *Cadernos CEDES: Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural – Publicação da Faculdade de Educação da UNICAMP*, Campinas, n.50, p.55-69, abril de 2000.

LEE, B. (1985). Intellectual origins of Vygotsky's semiotic analysis. In: WERTSCH, J. *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Ed. Cambridge,.

LURIA, A.R.(1987).O desenvolvimento do significado das palavras na ontogênese. In: LURIA, A.R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes médicas, p.43-57.

MORI, N.N.R.; PALANGANA, I.C (2000) Linguagem, capacidades cognitivo-afetivas e deficiência mental. In: MORI, N.N.R.; MARQUEZINE, M.C.; GUHUR, M.L.P.; SHIMAZAKI, E.M *Educação especial: olhares e práticas*. Londrina: Ed. UEL, p. 55-68.

PINO, A. (2000).O social e o cultural na obra de Vigotski. *CEDES - Educação e Sociedade: Vigotski – o manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem*, ano XXI, n. 71, p.45-78,

SMOLKA, A.L.B. (1993).Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos. *Temas em Psicologia: Desenvolvimento cognitivo - linguagem e aprendizagem*, Ribeirão Preto, n.1, p. 7-15.

\_\_\_\_\_ (1995).A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. *Temas em Psicologia: cognição e linguagem - a questão do deficiente*, Ribeirão Preto, n.2, p. 11-21.

VIGOTSKI, L.S. (1999).*A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKI, L.S. (1999).*Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKI, L.S. ( 1999).*Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKI, L.S. (1993). *Problemas de psicologia general – Obras escogidas – Vol. II* (Edição dirigida por Alvarez, A. e Del Rio, P.) Madri: Visor.

VYGOTSKY, L.S. (1987)*Problems of general psychology - The collected works of L. S. Vygotsky*. Vol. 1. (Edição dirigida por Rieber, R.W. e Carton, A.S.) New York: Plenum Press.

WERTSCH, J.V. (1985).*Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University.