

# OLHARES BAKHTINIANO E VYGOTSKIANO: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS ÀS PESQUISAS EM CONTEXTOS PEDAGÓGICOS

Mayara Oliveira Nogueira<sup>1</sup>

**Resumo:** Objetivamos, no presente trabalho, traçar algumas considerações a propósito das concepções bakhtiniana (BAKHTIN, 2009) e vygotskiana (VYGOTSKY, 2001) a propósito de questões concernentes à língua, linguagem, signo, sujeito, dentre outras noções-chave do pensamento linguístico e filosófico de tais teóricos, alinhando-os às pesquisas em contextos pedagógicos. Para tanto, encadearmos pontos de aproximação e distanciamento das abordagens teóricas no campo do ensino e da aprendizagem a partir de uma perspectiva interacional que privilegia a dimensão social do processo educacional (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991). Observamos que uma das principais convergências entre os teóricos russos se refere ao entrecruzamento dos campos da linguagem e da educação, percebendo neste espaço um campo de coconstrução ativa do processo de aprendizagem (FREITAS 2000-B).

**Palavras-chave:** Discurso em contexto pedagógico. Ensino e aprendizagem. Bakhtin. Vygotsky.

**Abstract:** We aim, in this study, to draw some considerations of Bakhtin's (BAKHTIN, 2009) and Vygotsky (VYGOTSKY, 2001) conceptions concerning issues related to language, sign, subject, among other key notions of linguistic thought and philosophical of such theorists, aligning them to research in educational contexts. Therefore, we unite points of approach and distance of theoretical approaches in the field of teaching and learning from an interactional perspective that favors the social dimension of educational process (ALLWRIGHT, BAILEY, 1991). It was observed that one of the main similarities between the Russian theorists refers to the intersection of the fields of language and education, realizing this space one active co-construction field of the learning process (FREITAS, 2000-B).

**Keywords:** Speech in pedagogical context. Teaching and learning. Bakhtin. Vygotsky.

## Introdução

A linguagem enquanto sistema semiótico só se realiza na interação com o Outro – peça fundamental para estruturar o próprio sujeito – que "perpassa, atravessa, condiciona o discurso do Eu" (FIORIN, 2000, p.29). Tal sistema é o único que tem a capacidade de se definir, analisar-se e ser ferramenta mediadora na racionalização do pensamento e na coconstrução dos saberes.

Inseridos numa perspectiva que percebe a linguagem como pensamento socializado, conceptual e de que toda ação social é mediada, tencionamos no presente

---

<sup>1</sup> Mayara Oliveira Nogueira

Doutoranda em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio de Janeiro. Mestre em Linguística pelo Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

trabalho, em um primeiro momento, sistematizar alguns conceitos-chave das abordagens bakhtiniana e vygotskiana às pesquisas em contextos pedagógicos para, em seguida, interseccionar pontos convergentes em ambas as perspectivas teóricas no âmbito do ensino e da aprendizagem.

Nesse sentido, este trabalho realiza um breve estudo a propósito de aspectos teóricos sobre linguagem, psicologia e educação (notadamente os conceitos de Dialogismo, Signo ideológico, Discursos horizontal e vertical e Zona de Desenvolvimento Proximal) a partir de uma apreensão socio-histórica. De acordo com a concepção a que nos alinhamos a propósito da coconstrução do saber, a dimensão social do aprendizado e o processo interacional implicado constituem um evento construído socialmente (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991) - evento este em que professor e aluno coatuam.

Buscaremos integrar o olhar bakhtiniano dos fenômenos dialógico e ideológico à psicologia do desenvolvimento (dialética e relacional) vygotskiano, que considera as influências sociais, culturais e históricas no desenvolvimento individual. Partimos da premissa de que o aluno é um sujeito ativo no processo de socioconstrução do conhecimento – processo este em que o Outro desempenha um vital papel no processo interacional. Concebemos, assim, os alunos enquanto *affordances* (VAN LIER, 2000), agentes ativos do processo de aprendizagem.

A percepção do aluno como ser histórico pelo princípio da gênese social da consciência e pela filosofia marxista da linguagem é um dos postulados centrais do presente estudo, o qual dará ênfase à importância da interação e da socioconstrução do conhecimento realizada também através da linguagem verbal em contextos pedagógicos.

## **O olhar bakhtiniano**

*Não se nasce organismo biológico abstrato, mas se nasce camponês ou aristocrata, proletário ou burguês (Bakhtin, 1988, p. 34).*

Publicado na Rússia em 1929, *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (doravante MFL) – obra

assinada por Volochínov<sup>1</sup> – traz em seu bojo conceitos-chave do pensamento bakhtiniano tais quais as noções de infraestrutura; superestrutura; signo ideológico; enunciação; enunciado concreto; tema; dialogia; discursos citado e citante; variantes; dentre outros. Nesse esteio, ZANDWAINS (2009, p. 98) afirma que MFL “institui concepções de base que possibilitaram a realização de outras leituras que viriam também a embasar os campos teóricos do estudo sobre a enunciação e o discurso”.

Um dos pontos fulcrais a ser discutido em MFL se refere à ideologia, cuja realidade não está relacionada (num sentido causal ou de dependência) com a psicologia, ao contrário, “a realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais” (BAKHTIN, 2009, p. 36). Esta realidade é tomada por BAKHTIN enquanto uma superestrutura situada imediatamente acima da base econômica.

No entanto, esta relação entre superestrutura e infraestrutura não se dá de maneira mecânica como encaram os materialistas mecanicistas, mas de modo dialógico. Isto é, BAKHTIN concebe “a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida” (JOBIM E SOUZA, 2000, p. 104), a unidade, portanto, é polifônica e dialógica.

A palavra, encarada por BAKHTIN (2009, p. 37) como o lugar privilegiado da comunicação na vida cotidiana, seria “o fenômeno ideológico por excelência”, o “modo mais puro e sensível de relação social” e lugar em que melhor se revelariam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica. No que tange à distinção entre palavra e signo, a primeira é compreendida enquanto neutra (pureza semiótica e neutralidade ideológica), cujo preenchimento pode se dar por qualquer espécie de função ideológica (religiosa, estética, moral, etc.), funcionando como *elemento essencial* que acompanha e comenta todo ato ideológico.

Nesse sentido o signo se relaciona com uma realidade exterior, uma realidade viva e vivida; é ele um produto ideológico que reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior; trata-se de um elemento físico, concreto, material, corporificado. Ora, “todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física” etc., de modo que a realidade do signo é totalmente objetiva (BAKHTIN, 2009, p.33).

---

<sup>1</sup> Transporemos a discussão acerca da autoria de MFL, alinhando-nos àqueles que conferem a Bakhtin a criação da obra.

Importante ressaltar que para BAKHTIN sem signos não há ideologia, de sorte que todo signo é ideológico e tudo o que é ideológico é um signo. Adicione-se a esta assertiva que “tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN, 2009, p. 33). Isto é, todo produto natural pode se transformar em signo ideológico (ex.: faca e foice; pão e vinho) a partir do processo de valoração, ultrapassando, assim, suas particularidades.

Travando embate com a filosofia idealista e a visão psicologista, para as quais a ideologia residiria na consciência, BAKHTIN (2009, p. 35-36) afirma que a consciência individual é um fato socioideológico, de modo que a consciência seria de ordem social e ideológica e adquiriria “forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais”.

Será no seio da *psicologia do corpo social* – espécie de *elo* entre ideologia e estrutura sociopolítica (BAKHTIN, 2009, p. 42-43) e meio inicial dos *atos de fala* – o lugar em que as mudanças e deslocamentos (in)acabados se materializarão na *palavra*. Desse modo, é possível concluir que a psicologia do corpo social não é algo interior, ao contrário, é exterior, material e se dá na troca.

Ora, como a base do pensamento bakhtiniano é a Linguagem e seu método a dialética, a análise feita pelo teórico russo sobre a Psicologia está permeada por uma perspectiva semiótica e social. Em Bakhtin a psicologia “precisa encontrar a completa dialética do externo e do interno, de forma a estabelecer a interação do horizonte do cognoscente com o horizonte do objeto conhecido” (FREITAS, 2000-A, p. 126).

O problema de mútua influência do *signo* (o qual é marcado pelo *horizonte social* de dada época e grupo social) e do *ser* como um processo de refração deve ser estudado pela ciência das ideologias a partir das seguintes regras metodológicas (BAKHTIN, 2009, p. 45): 1) não separar a ideologia da realidade material do signo; 2) não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social; 3) não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material.

Será tão somente aquilo que adquirir *valor social* que entrará no domínio da ideologia, de forma que todos os índices de valor (cuja natureza é, por excelência, interindividual) constituem índices sociais de valor, tal qual o *tema* ideológico, por exemplo. Este último possui uma relação indissolúvel com a *forma*, trata-se, antes, das “mesmas condições econômicas que associam um novo elemento da realidade ao horizonte social, que o torna socialmente pertinente, e são as mesmas forças que criam

as formas da comunicação ideológica” (BAKHTIN, 2009, p. 47), as quais determinam as formas de expressão semiótica.

A luta de classes determina, segundo BAKHTIN, a refração do *ser* no *signo* – arena em que se confrontam as classes e lugar em que se confrontam índices de valor contraditórios. É justamente este entrecruzamento de índices de valor o que confere vida e dinamicidade ao signo.

No campo discursivo, o sujeito possui uma importância extrema. Em BAKHTIN (2009), o sujeito deve ser interpretado do ponto de vista socioideológico, sendo o psiquismo subjetivo “o objeto de uma análise ideológica, de onde se depreende uma interpretação socioideológica” (BAKHTIN, 2009, p. 49).

É na fronteira entre o limite do organismo e do mundo exterior que se localiza o psiquismo subjetivo, “é nessa região limítrofe que se dá o encontro entre esse organismo e o mundo exterior” (BAKHTIN, 2009, p. 50). Esse encontro se dá no signo, “território comum, tanto do psiquismo quanto da ideologia; é um território concreto, sociológico e significativo” (BAKHTIN, 2009, p. 58). Nesse esteio, o sujeito deixa de ser o centro da interlocução “que passa a não ser mais centrado no *eu* nem no *tu*, mas no espaço criado entre ambos, ou seja, no texto” (BARROS, 2009, p. 03).

Outro importante ponto defendido por BAKHTIN é o de que a enunciação (produto do ato de fala) possui natureza social, muito embora possa ser explicada a partir das condições psicofisiológicas. Necessário pontuar o fato de que a “personalidade individual é tão socialmente estruturada como a atividade mental de tipo coletista: a explicitação ideológica de uma situação econômica complexa e estável projeta-se na alma individual” (BAKHTIN, 2009, p. 121), razão pela qual é possível afirmar que o que constitui os traços fundamentais da língua é “o fato de opor-se a língua do exterior à consciência individual”, bem como seu caráter coercitivo (MEILLET *apud* BAKHTIN, 2009, p. 90).

Nesse diapasão, o sistema da língua não seria uma mera abstração/conjunto de normas, mas “produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação” (BAKHTIN, 2009, p. 95). Serão das *necessidades* enunciativas de que se servirá o locutor; da adequação entre forma (no sentido de estrutura concreta da enunciação) e contexto.

BAKHTIN denomina a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana de *ideologia do cotidiano*, isto é, aquela que “constitui o domínio da palavra

interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um de nossos atos e gestos e cada um de nossos estados de consciência” (BAKHTIN, 2009, p. 123). Para BAKHTIN, a enunciação enquanto realidade da linguagem e estrutura socioideológica deve ser a base da filosofia marxista da linguagem.

O problema a ser enfrentado no último bloco de discussão de MFL é precisamente dotar de uma orientação sociológica o fenômeno de transmissão da palavra de outrem, o qual constitui mais do que o tema do discurso. É, antes, uma “tomada de posição inalisável do falante” (BAKHTIN, 2009, p. 155).

Tanto as palavras quanto as ideias que vêm de outrem, como condição discursiva, tecem o discurso individual de forma que as vozes - elaboradas, citadas, assimiladas ou simplesmente mascaradas - interpenetram-se de maneira a fazer-se ouvir ou a ficar nas sombras autoritárias de um discurso monologizado (BRAIT, 2000, p.14-15).

A enunciação de outrem pode ser apreendida como uma tomada de posição com conteúdo semântico preciso, selecionado no contexto socio-histórico em que se situam os atores sociais. Esta noção de posicionamento e esta perspectiva interacional como atividade de coprodução discursiva em situações concretas de interação são encaradas neste paradigma como um acontecimento de interação de consciências (BRAIT, 2000).

O discurso da vida cotidiana, portanto, atravessa dialogicamente a fala do Eu (unidade discursiva), que incorpora e representa os discursos de Outros (princípio arquitetônico) em completude ao processo dialógico.

## **O olhar vygotskiano**

*Assim como você não pode aprender a nadar parado na praia [...] para aprender a nadar, você deve, forçosamente, mergulhar na água, mesmo que ainda não saiba nadar, de modo que a única maneira de aprender alguma coisa, de adquirir conhecimentos, é fazendo algo, em outras palavras, adquirindo conhecimento (Vygotsky, 1997, p. 324).*

Um dos objetivos iniciais de Vygotsky, no embate teórico entre objetivistas e subjetivistas, foi o de construir uma psicologia dialética e coerente com os conceitos marxistas, tendo como núcleo central de sua pesquisa o princípio da gênese social da consciência. De acordo com tal princípio o pensamento e a consciência são intimamente

influenciados por fatores externos realizados no âmbito social. Segundo tal perspectiva, a *palavra* era concebida como origem da conduta social e da consciência e o *comportamento* como social e culturalmente organizado (FREITAS, 2000-B).

Esta fase do pensamento vygotskiano centra-se na afirmação de que a análise do desenvolvimento do significado de palavras deve principiar com a análise da função da palavra na comunicação - ponto em que convergem a análise do sistema social e a do psicológico. A pesquisa de Vygotsky girou em torno do princípio da gênese social da consciência e percorreu um longo caminho reflexológico, ingressando numa reflexão epistemológica acerca da psicologia.

O caminho (meta)teórico proposto "ia da análise de formas específicas de prática social, passando por uma análise da função da palavra em mediar tipos específicos de interação social, até uma compreensão do desenvolvimento da palavra" (DANIELS, 2003, p. 46).

A metodologia ou metateoria de Vygotsky considera que a teoria psicológica carece envolver a elucidação do princípio explanatório, devendo partir do pensamento dialético segundo o qual o sujeito se constrói e se constitui na relação com o outro. A consciência, neste sentido, "não era apenas a fonte dos signos, mas o resultado deles" (FREITAS, 2000-B, p. 87). Dentre os princípios gerais sistematizados pelo psicólogo, tem-se como mote central ou primado basilar a adoção de uma perspectiva genética ou dialética que busca elucidações na história e no desenvolvimento.

FREITAS (2000-B, p. 88-89) elenca como alguns dos temas fundamentais em Psicologia são definidos e apreendidos por Vygotsky:

[...] a) as funções mentais superiores não podem ser reduzidas a processos elementares, existindo diferentes níveis de funcionamento psicológico com características próprias e irredutíveis; b) o pensamento e a consciência não são uma emanção de características estruturais e funcionais internas, mas são, ao contrário, fortemente influenciadas por atividades externas e objetivas, realizadas num ambiente social. Essa é a ideia da gênese social do pensamento; c) atividade é definida como uma unidade de análise, integrando as características sócio-interativas e individuais-cognitivas das condutas; d) a cooperação social na atividade se realiza por meio de signos dentre os quais os signos verbais desempenham um papel primordial.

Os signos, portanto, seriam uma forma de contato com o universo exterior e também consigo mesmo com a própria *consciência*, encarada como um contato social de si para si. Nesse sentido, a linguagem constitui o próprio sujeito e a fala é revestida

de uma importante função social e comunicativa, uma notável importância simbólica e um extremo valor diretivo estratégico consubstanciado na fala egocêntrica.

Dentre os temas desenvolvidos por Vygotsky há o paradoxo do desenvolvimento ou o paradoxo da aprendizagem – atividade revolucionária que possibilita a adaptação da criança à sociedade e à participação de padrões de socialização. A mediação do desenvolvimento cultural da criança nos níveis social e individual se estabelece, por seu turno, a partir de experiências que as crianças possuem do mundo mediadas por pares mais experientes, os quais criariam um cenário social de cooperação (ex.: aprendizado da leitura).

Nesse sentido, o aprendizado precede o desenvolvimento, haja vista que “o desenvolvimento cognitivo foi compreendido como uma consequência do conteúdo a ser apropriado e das relações que ocorrem ao longo do processo de educação e ensino” FREITAS (2000-B, p. 101). Assim, processos como a assimilação de conceitos espontâneos e conceitos científicos, por exemplo, pressupõem processos mentais reflexivos e transferência aos conceitos cotidianos – todos esses processos, por seu turno, são componentes de um mesmo processo (premissa maior): o desenvolvimento da formação de conceitos.

Daí a noção de *zona de desenvolvimento proximal* (doravante ZDP): Vygotsky confere relevo ao desenvolvimento prospectivo da criança, às funções e processos psicológicos emergentes, potenciais. O conceito de ZDP acarretou profundas implicações no âmbito pedagógico. Em especial na valoração de um “bom ensino”: é bom aquele ensino que se direciona para as funções psicológicas emergentes. Desta feita, o ensino deverá atuar no limiar da ZDP, estimulando os "processos internos maturacionais que terminam por se efetivar, passando a constituir a base para novas aprendizagens" (FREITAS 2000-B, p. 104).

O centro, portanto, é o que a criança ainda não é capaz de realizar: vislumbra-se a potencialidade individual do sujeito bem como a expressão histórico-cultural que o precede, uma vez que é na assimilação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que as funções psicológicas são construídas.

A ZDP, desse modo, “coloca as relações interpessoais, construídas histórica e culturalmente, como elementos centrais dos processos, responsáveis pelas formas superiores de pensamento” (SZUNDY, 2009, p. 83). É possível afirmar, portanto, que a teoria vygotskiana é tanto uma teoria do desenvolvimento quanto uma teoria da transmissão cultural.

Como bem salienta LIBERALLI (2009, p. 237) “não é possível uma associação direta entre o desenvolvimento intelectual e o comportamento moral”. Em outros termos, o desenvolvimento intelectual não é um pressuposto ou uma garantia de desenvolvimento de comportamento moral. De acordo com Vygotsky (2001), cada grupo e cada época possuirá sua própria regra de conduta moral, que é produto da psicologia social – fruto, portanto, de uma gama de interesses da classe dominante.

Desta feita, “a educação moral proposta em uma escola coincide com a moral da classe social que orienta a escola” (LIBERALLI, 2009, p. 240). O contexto pedagógico, portanto, deve ser encarado a partir de uma perspectiva histórica e social, uma vez que tais contextos são também lugares em que se realizam as construções e a gênese das funções psíquicas superiores.

### **Olhares entrecruzados**

*O indivíduo isolado nunca seria capaz de conservação ou reversibilidade completas, e são as exigências de reciprocidade que permitem essa conquista dupla, por meio de uma linguagem comum e de uma escala comum de definições (Piaget, 1995, p. 94).*

Dentre os pontos em que se entrecruzam os olhares de BAKHTIN e VYGOTSKY destacamos dois, encarados por nós como cardeais: a perspectiva dialética e não dualista de se conceber o sujeito; e os fundamentos sócio-ideológicos da consciência individual. Ambos os teóricos, partilhando de uma perspectiva interacional-dialógica consideram que o conhecimento é socialmente construído a partir da tessitura de uma multiplicidade de vozes.

BAKHTIN e VYGOTSKY compreendem o sujeito enquanto *ser* histórico e, por isso mesmo, ativo, participante. No entanto, Bakhtin interessava-se tanto mais em como as pessoas se constituem umas às outras em sua diversidade. As pessoas precisam umas das outras, de acordo com a concepção bakhtiniana, “não tanto para alcançar com sucesso alguma meta em seus esforços cooperativos, mas por causa da ‘transgradiência’ que lhes permite ser participantes de infundável diálogo” (DANIELS, 2003, p. 58-59).

Por outro lado, o projeto de VYGOTSKY aproxima-se tanto mais da Tese da Interiorização do que BAKHTIN. Pela tese original vygotskiana, sugestiona-se o curso do

desenvolvimento por meio de uma “teologia universal” de interpretações mais relativistas, com influência societal imediata (DANIELS, 2003), mas não mecânica.

No que diz respeito às concepções de linguagem, BAKHTIN insere o fato linguístico na esfera social, de modo que a língua não é observada enquanto um sistema abstrato de normas, mas um sistema semiótico com conteúdos ideológicos e vivenciais. VYGOTSKY enfatiza, de outra sorte, a relação pensamento-linguagem, encarando-a como constituidora do sujeito.

Seja qual for o aspecto da língua(gem) enfatizado pelos teóricos russos, o ponto chave é o papel central de tal sistema semiótico no pensamento de ambos, os quais entendem que a língua é a arena na qual o sujeito se constrói, em que constitui sua consciência e que organiza o pensamento. Língua, sociedade e identidades são, portanto, elementos coarticulados de extrema relevância no pensamento teórico de BAKHTIN e VYGOTSKY.

Ambos os autores convergem ainda no ponto que cruza *linguagem e educação*: trata-se de um lugar de coparticipação, de interação social e espaço de coconstrução ativa do processo de aprendizagem, uma vez que a linguagem é “o mais importante esquema de *mediação* do comportamento humano” (FREITAS 2000-B, p. 99).

No que tange à visão bakhtiniana e vygotkiana do homem, enquanto ser sócio-historicamente situado, esta congruente concepção fundamenta um posicionamento do *ser* como agente transformador e participante. Em contexto pedagógico (plural e polifônico) implica dizer que o aluno não é um indivíduo passivo, mas atuante, participante e parceiro do Outro na coconstrução do aprendizado que é desenvolvido na troca dialógica desta atividade socioinstitucional e também na atividade cotidiana, não científica.

### **Considerações finais**

Embora as obras de BAKHTIN e VYGOTSKY tenham sido construídas há décadas, os pensamentos dos teóricos russos permanecem vivos e vivificados na contemporaneidade. A atualidade dos escritos talvez se deva ao fato de, na raiz, as relações econômicas se perpetuarem há séculos. De todo modo, estamos diante de discursos fundantes que possibilitam uma compreensão mais acurada tanto do

fenômeno linguístico em si, quanto da relação entre linguagem, sociedade, educação e interação.

Quando focalizamos, refletimos e agimos sob a orientação do papel transformador e emancipatório da escola e do discurso em contextos pedagógicos, alinhamo-nos a uma perspectiva que percebe no processo de aprendizagem uma ação questionadora; que compreende que o contexto pedagógico como um espaço situado e influenciado por fatores externos que devem ser objeto de questionamento e investigação.

## Referências

ALLWRIGHT, Dick; BAILEY, Kathleen. Classroom research: what it is and why it is so important. *In: Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p.1-33.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na linguagem*. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARROS, D. L. P. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. *In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade*. São Paulo: EDUSP, 2000. p. 01-09.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. *In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade*. São Paulo: EDUSP, 2000. p. 11-27.

DANIELS, Harry. Teoria vygotskiana e educação. *In: DANIELS, Harry. Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p.45-91.

FIORIN, J. L. Polifonia textual e discursiva. *In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade*. São Paulo: EDUSP, 2000. p. 29-36.

FREITAS, M. T. A. Bakhtin. *In: Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Editora Ática, 2000-A. p. 73-116.

FREITAS, M. T. A. Vygotsky. *In: Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Editora Ática, 2000-B. p. 73-116.

JOBIM E SOUZA, S. Bakhtin: A dimensão ideológica e dialógica da linguagem. *In: JOBIM E SOUZA, S. Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus Editora, 2000. p. 97-121.

LIBERALLI, Fernanda Coelho. Por um sujeito livre que não teme; faz escolhas. *In: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger; DAMIANOVIC, Maria Caristina; HAWI, Mona Mohamad; SZUNDY, Paula Tatianne Carréra (Orgs.). Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009. p. 233-254.

MIOTELLO, V. Ideologia. *In: Brait, Beth. (Org.) Bakhtin: conceitos-chave. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 167-176.*

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Zona de desenvolvimento potencial: uma zona de conflitos e revoluções no diálogo pesquisadora-professores. *In: Schettini, Rosemary Hohlenwerger; Damianovic, Maria Cristina; Hawi, Mona Mohamad; Szundy, Paula Tatianne Carréra (Orgs.). Vygotsky: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009. p. 80-103.*

VAN LIER, Leo. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. *In: Lantolf, James (Ed.). Sociocultural theory and second language. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 245- 259.*

VYGOTSKY, L.S. A educação no comportamento emocional. *In: Vygotsky, L.S. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 127-147.*

ZANDWAINS, Ana. Bakhtin/Volochinov: condições de produção de Marxismo e filosofia da linguagem. *In: Brait, Beth. (Org.) Bakhtin e o círculo. São Paulo: Contexto, 2009. p. 97-116.*