

A AUTORIA DISCURSIVA DA CRIANÇA NAS RELAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE CONVERSATIONAL RESPONSIBILITY OF THE CHILD IN THE SOCIAL RELATIONSHIPS OF INFANTILE EDUCATION

Maria Teresa T. R Senna

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

teresa.telles@ufrgs.br

Virginia Bedin

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

virginia.bedin@ufrgs.br

RESUMO. O presente trabalho tem o objetivo de trazer à reflexão a assertiva da autoria singular e única da criança em seu discurso, em contextos de Educação Infantil, com sua constituição formando-se a partir das relações sociais ali instaladas. Consideramos que o desenvolvimento da linguagem nas pessoas integrantes de determinado contexto (lingüístico) ocorre de maneira harmoniosa graças à participação individual/coletiva nas atividades socioculturais

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento da linguagem; Constituição do discurso da criança; Contexto lingüístico.

SUMMARY: The objective of the present work is to cause reflection on the singular and unique responsibility of the child in his discourse, in the context of Infantile Education, with its constitution being formed by means of the social relationships therein contained. We consider that the development of the language of people integrated in a specific context (linguistic) occurs in a harmonious manner, thanks to the individual/collective participation in the socio-cultural activities.

KEY WORDS: Language development; Constitution of the discourse of the child; Linguistic context.

1. Introdução

Ao nascer, a criança já se encontra em um mundo cultural; sua interação social propiciará melhores resultados na internalização de comportamentos, tradições e conhecimentos do grupo social em que vive, através das mediações no próprio grupo. Durante as relações sociais com pares da Educação Infantil, a criança

desenvolve sua linguagem a partir: (1) da interação com o meio como responsável pela funcionalidade globalizada do cérebro humano, enquanto atividade participativa; (2) da transformação subjetiva do conceito generalizado, de acordo com o *método*¹ cognitivo próprio e, no momento oportuno, o retorno à objetividade conceitual necessária aos diálogos, para que estes sejam satisfatórios ao seu desenvolvimento global.

Sob a ótica contextualista, a consciência desenvolve-se de acordo com as atividades culturais e sócio-históricas que permeiam as relações interpessoais. A apresentação de sistemas lingüísticos diferenciados (produtos do desenvolvimento sociocultural), encontrados nas diversas comunidades culturais e lingüísticas, permite à criança o conhecimento do mundo objetivo através de códigos pertinentes ao meio em que se desenvolvem as ações. Assim, a criança assimila a realidade na qual se encontra inserida e age reflexivamente², de acordo com a sua exposição.

2. O problema

A fim de ilustrar esta apresentação, incluímos, no presente trabalho, a observação de uma atividade realizada em uma instituição pública de Educação Infantil, envolvendo um grupo de doze crianças na faixa etária entre dois anos e seis meses e três anos, uma professora e uma aluna bolsista. Algumas situações vivenciadas durante o período de observação foram consideradas relevantes para o tema em pauta – a formação e o desenvolvimento de conceitos - dependentes das interações – e a expressão da criança através do discurso único e singular, com a interferência do contexto. Posteriormente, procederemos à análise dos momentos vividos no contexto da Educação Infantil.

A professora “R” iniciou o diálogo enquanto descascava a maçã, para distribuição posterior às crianças. Com o objetivo de explorar a riqueza do momento, “R” apresentou o seguinte jogo especulativo de linguagem:

“- Amigos, vamos brincar de adivinhação com as frutas que estão em cima da mesa? Vou começar: Sou vermelha por fora e branca por dentro. Tenho sabor doce e um pouco de caldo. Tem gente que pede

¹ Edgar Morin (1986).

² O termo refere-se, aqui, à reinterpretação individual (Corsaro e Molinari, 2005), permitida durante o fluxo dialógico – processo de reflexão (Hernández, 2002).

para tirar a minha casca. Meu nome é “ (Rapidamente a professora ouviu a resposta uníssona):

“- Maçã”. (Enquanto cortava em pedaços para entregar às crianças, “R” mostrou-se teatralmente surpresa ao anunciar):

“- Vejam, encontrei várias sementes na barriga da maçã! Mas por que será que existem sementes nas frutas?” (Então, como um raio em ação, a menina “I” gritou):

“- É para nascer, ora!”

Por momentos, pairou no ar a estupefação. Iniciou-se, então, questionamento que vem perpassando aspectos centrais para o estudo de aquisição e desenvolvimento da linguagem na criança: como diferentes paradigmas explicam os caminhos percorridos pelo pensamento durante o processamento da linguagem, em crianças na faixa etária entre dois anos e seis meses e três anos, para que se possa considerar a sincronia entre recepção e expressão?

Apresentamos, a seguir, recortes de posicionamentos teóricos voltados para a importância do envolvimento entre as pessoas no processo de desenvolvimento da linguagem.

3. Significado e sentido – o coletivo e o individual

Quando pesquisamos a linguagem, verificamos que não existem regras internas fechadas, pois o núcleo estrutural cognitivo humano apresenta característica de fluidez, proporcionando multissignificações para os contextos lingüísticos, sempre dependentes das histórias pessoais, sociais e culturais neles envolvidas. Para Rossetti-Ferreira et al (2004),

significa pensar que cada uma das pessoas em interação passou por experiências variadas anteriores, carrega histórias de vida diversas, diferentes planos e expectativas futuras [...] entende-se que cada pessoa encontra-se imersa em rede de significações (p. 29).

Isto quer dizer que as multissignificações de um vocábulo evocado são o resultado do processo através do qual foi percorrida a linguagem, tanto no sujeito falante como no ouvinte. Vários são os autores que comungam com essas afirmações; podemos citar, por exemplo, Mourão (2002) que considera: “o mesmo conceito pode admitir vários esquemas imagéticos baseados em diferentes

portadores – tudo depende do que constitui o foco de atenção do indivíduo e das propriedades, relações ou transformações que ele constrói” (p. 288, nota 3).

O uso de determinada língua expressa parcialmente a intenção da linguagem, vista como organizadora cognitiva dos atos voluntários, dentre eles, a consciência. Nos diálogos efetuados, enunciamos ora fatos, ora objetos, ora encontros, e realizamos, individualmente, o trabalho intelectual de significação, ou o sentido propriamente dito. Ao passar pelo processo cortical de significação, uma criança necessita “juntar as peças” do seu quebra-cabeças mental, para formatar categorialmente o ato de fala recebido e, como resultado, decodificar a mensagem. Ao considerarmos suas elaborações lingüísticas, acreditamos na autoria discursiva única e singular. A partir de expressões apresentadas por adultos, a criança reinventa seu repertório contextual lógico, muitas vezes despercebido por outras pessoas que a rodeiam (Corsaro e Molinari, 2005). Verdades individuais complementam-se, modificam-se, antagonizam-se, enfim, as partes que se juntam no todo, ao mesmo tempo em que se mostram individualmente. Em Graue e Walsch (2003), encontramos questionamentos interessantes a respeito da necessidade de um pesquisador voltar-se para o que as crianças apresentam em conjunto e o que cada uma tem de específica. Dizem os autores: “devemos centrar todo o nosso interesse nos indivíduos, em cada individuo em particular” (p. 25).

O sujeito interage no/com o meio o qual lhe oferecerá os caminhos para adquirir o conhecimento, ou seja, o meio apresentará as teorias. Cada indivíduo utiliza-se de estratégias cognitivas, ou o “*método*”, que lhe permitirão retornar ao meio com a aprendizagem adquirida. O coletivo age sobre o individual e vice-versa. Este processo é dinâmico, envolvendo o todo (coletivo) e as partes (individual), na aquisição do conhecimento.

Contrariando essa idéia, Lampreia (1999) afirma que “as diferenças no significado não estão nos atos mentais de significação, mas em fatores externos e pragmáticos” (p. 4). A partir desta contraposição, surge-nos as perguntas: (a) como se dá, então, forma ao pensamento individual? (b) Como se chega à sua representação? Arriscamos o posicionamento de que nesse processo permeiam histórias e saberes individuais/coletivos, mas as associações lógicas são predominantemente individuais. No momento em que se estabelece um diálogo, o falante aplica as regras da língua para dar significado (externo) ao processo da

linguagem - sentido (interno), sendo este carregado individual e diversamente, próprio ao falante e ao ouvinte; com isso, o caminho do sentido não se dá externamente, mas através de fatores internos de significação.

Em Lampreia (1999), também observamos considerações a respeito do *uso* da linguagem (o que significa, para nós, tratar-se da sistematicidade da *língua*). A autora apresenta a concepção da linguagem como um jogo, onde os jogadores expressam verbalmente os enunciados e afirma que “[...] os conceitos não têm uma definição única, correta ou verdadeira, mas várias definições dependendo do jogo de linguagem dentro do qual estão inseridos” (p. 5). Procuramos em Wittgenstein (1979) respaldo teórico, assim como o fez Lampreia (*op cit*); nosso objetivo aqui é o de ratificar as afirmações desta autora. Mostraremos, a seguir, o exemplo do caminho do processamento do significado ao sentido dado aos vocábulos, apresentado por Wittgenstein (1979):

Considere, por exemplo, os processos que chamamos de ‘jogos’. Refiro-me a jogos de tabuleiro, de cartas, de bola, torneios esportivos, etc. O que é comum a todos eles? [...] Pois, se você os contempla, [...] verá semelhanças, parentescos, [...] São todos ‘recreativos’? Compare o xadrez com o jogo da amarelinha [...] Nos jogos de bola há um ganhar e um perder; mas se uma criança atira a bola na parede e a apanha outra vez, este traço desapareceu. [...] E como é diferente a habilidade no xadrez e no tênis. [...] E assim podemos percorrer muitos, muitos outros grupos de jogos e ver semelhanças surgirem e desaparecerem. E tal é o resultado desta consideração: vemos uma rede complicada de semelhanças, que se envolvem e se cruzam mutuamente (p. 38-39).

A característica da diversidade encontrada nas pessoas em interação possibilita sentidos únicos na compreensão dos diálogos, nas dimensões, transformando-os e resultando processualmente em desenvolvimento. Os sentidos possíveis de serem atribuídos em cada pessoa passam, também, na instância eu – outro, o que lhes permite o encontro dialogicamente, ou seja, há a necessidade de os sentidos individuais e únicos se apresentarem significativamente para o outro em situações de diálogos. Cada pessoa envolvida em determinado evento configura os significados em novos sentidos, reorganizando cognitiva e socioculturalmente as formas dos sentidos anteriores. Rossetti-Ferreira et al (2004) entendem “[...] que, desde o início da vida, as relações são co-construídas a partir das ‘inter-ações’, isto

é, de ações partilhadas e interdependentes” (p. 24). Poder-se-ia, então, conduzir à afirmação do desenvolvimento em co-construção (Hernández, 2002).

4. O contexto (lingüístico) da educação infantil para a criança

Em ambientes propícios ao desenvolvimento pleno das pessoas ali inscritas, ocorrem sistematicamente eventos que interferem nas configurações dos sentidos individuais; formam-se novos sentidos, promovendo maior complexidade no pensamento. Contextos da Educação Infantil, em intenso fluxo de eventos favoráveis ao crescimento do grupo, promovem movimentos cognitivos individuais e coletivos.

A importância do meio em que a criança está inserida é sinalizada por Hernández (2002) da seguinte maneira: “[...] aprender implica, sobretudo, a colaboração entre os alunos em atividades que supõem investigação crítica, análise, interpretação e reorganização do conhecimento e do processo reflexivo que o acompanha” (grifo nosso). A criança tem a grande chance de receber inúmeras representações que lhe permitem processar a reificação³. A exposição da criança pequena ao ambiente da Educação Infantil lhe proporciona maior fluidez na linguagem, transmite os saberes acumulados e apresenta os critérios considerados como a verdade social local.

O mundo externo chega a cada um de nós perceptualmente para que o interpretemos. Nossas idéias não refletem o mundo; são construídas individualmente, formando concepções próprias sobre ele. Através da troca de experiências, ocorrem as associações corticais necessárias ao desenvolvimento humano pleno. Cada estímulo a ser “mapeado” e “interpretado” mentalmente por nós passa através de um número infinito de circunstâncias, as quais serão selecionadas de acordo com as nossas diferenças. Posteriormente, o estímulo deverá ser decodificado (através de circuitos neurais exclusivos a cada ser humano). Esses circuitos neurais diferentes pertencem a um contexto que dará o significado único para cada ser humano – ou o seu sentido. O meio em que se manifestam os diálogos entre diferentes pares – criança *versus* criança, criança *versus* adulto – precisa valorizar o sujeito como universo em construção do conhecimento. Para

³ “capacidade de ordenação conceitual dos recortes vividos na experiência social” (In D’Aquili, Eugene - The biopsychological determinants of culture. In Addison-Wesley. Module in anthropology. 3 ed. Addison-Wesley Publishing Company n. 13, p. 1-29 (1973)

Hernández (2002), o modelo “[...] co-construtivista mostra-nos a necessidade de aprender a partir do diálogo”.

Rogoff (2005) situa historicamente pesquisas realizadas em torno da cognição humana, para chegar à teoria cultural-histórica de Vygotsky, cuja proposta é a de que “as habilidades cognitivas individuais derivavam do envolvimento das pessoas em atividades socioculturais”. Dando continuidade à exposição da teoria, a autora interpreta que “o desenvolvimento cognitivo ocorre à medida que as pessoas aprendem a usar instrumentos culturais do pensamento (como a alfabetização e a matemática)” (p.196).

Seguindo o pensamento da inteligência infantil em evolução, Milosky (1996) escreve a respeito da difícil tarefa destinada ao usuário de uma língua, em especial à criança, de interpretar a mensagem a ela destinada. Para a autora, “ele ou ela também deve tornar-se cada vez mais sensível ao contexto para discernir os objetivos de um falante” (p. 30). A criança vai adquirindo o conhecimento de mundo através das experiências vividas. Assim, o contexto vai se especializando e exigindo da criança cada vez mais sofisticação de comportamentos.

Concluimos, a partir do exposto, que a interdependência entre as pessoas, em dado contexto, promove mudanças quantitativas e qualitativas no desenvolvimento global e, em especial, da linguagem. Passamos, a seguir, ao procedimento de análise das informações obtidas durante o diálogo apresentado anteriormente.

5. Análise das informações

A fim de complementarmos a análise necessária dos aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem da linguagem por crianças, especialmente aquelas apresentadas no presente artigo, consideramos relevante a continuidade do estudo específico do pensamento infantil. Posteriormente, veremos os recursos estratégicos utilizados por “R” para alcançar respostas das crianças com mais elaborações lingüísticas, além de considerações expostas por alguns pesquisadores a respeito do contexto histórico-cultural como fonte do desenvolvimento da linguagem para a criança.

5.1 Estruturação do pensamento em crianças

Cordier (1994) enfatiza a necessidade de se ter em conta no desenvolvimento infantil as condições às quais a criança está exposta em diferentes situações. A linguagem é vista como indicadora de representações subjacentes (conceitos), já que é prova da representação dos objetos e suas propriedades e permite relações entre os objetos, ações, intenções e causalidades nos acontecimentos. O sujeito domina progressivamente as representações. Afinal, são muitas as propriedades perceptivas exploradas pelo indivíduo nas diferentes categorias cognitivas, para que ele possa formar as representações semânticas necessárias. Além disso, de acordo com a autora, para que haja representação da ação, faz-se necessário: a representação mental do acontecimento (a intenção); as representações mentais das condições da ação e de seu resultado; a representação da causalidade (p.75).

Existe, para a criança, grande variedade de ferramentas culturais expostas, todas dependentes do meio em que se encontra inserida. A seguir, retornaremos aos momentos vivenciados pelo grupo, para análise da importância do meio lingüístico favorável ao desenvolvimento da linguagem na criança.

A professora “R” criou a situação-problema com um ponto de partida e várias saídas de conhecimento das crianças. Vejamos alguns dos mecanismos possíveis de utilização, quando lhes foi apresentada a fruta – MAÇÃ:

- O jogo de adivinhação as levou a realizar uma análise individual de pensamento, onde entraram a compreensão e posterior expressão da linguagem. Primeiramente, cada criança investigou, através da estratégia de eliminação, qual a fruta que apresenta as características citadas pela professora (CATEGORIZAÇÃO⁴).

- A análise individual também passou pelo processo de “REIFICAÇÃO”, necessitando da exigência do conceito generalizado de fruta, com posterior conceito subjetivo da mesma e sua seleção. As experiências vividas socialmente permitiram a cada criança retornar à objetividade conceitual, resultando em expressão lingüística satisfatória.

- Ao procederem na interpretação da situação-problema, as crianças puderam ainda passar pela experiência da REFLEXÃO, mesmo que de forma

⁴ A classificação utilizada pelo grupo foi induzida pela professora e constituiu-se em categorizar taxonomicamente; poderíamos também encontrar respostas no pensamento infantil através da estratégia de categorização funcional.

inconsciente. Hernández (2002) considera que “nesse processo, o *feedback* e a reflexão convertem-se em parte de um mesmo processo”. No jogo, cada criança ultrapassou a fase de compreensão, chegando à expressão lingüística. Durante o caminho, o universo cerebral sistêmico fez unir as imagens mentais primárias sonoras às imagens mentais visuais, gustativas, olfativas e táteis (todas com a efetiva participação das imagens secundárias).

- Não podemos deixar de registrar as emoções que perpassaram por todo o caminho do pensamento de cada criança ali presente. Em um diálogo, entram no jogo da linguagem as subjetividades conceituais, permitidas de execução para facilitar o processo; a regra implícita desse jogo para a sua finalização com sucesso é a objetividade conceitual e esta precisa ser permeada durante o percurso da função dialógica, qual seja, os sujeitos envolvidos devem alcançar a compreensão e posterior expressão, procedendo, assim, no movimento interpessoal.

- Na seqüência do trabalho, as sementes encontradas na “barriga” da maçã obtiveram o ápice da reorganização do conhecimento pelo grupo, com a expressão realizada por “I” (LÓGICA DEDUTIVA).

- As estratégias utilizadas pela professora “R” promoveram a ampliação, nas crianças, do repertório de conceitos formados anteriormente; a vivência direta entre sujeito e objeto permitiu harmonia entre os processos cognitivos e sociais. “I” foi a porta-voz da aprendizagem (interna) da linguagem com seus pares.

Morin (2002) considera a necessidade do conhecimento humano em posição inseparável do meio ambiente. Para o que o autor chama de “o pleno uso da *inteligência*” (p.96), faz-se necessário o respeito pela construção – única – dos conceitos em determinada cultura (vista como constituinte da identidade individual e social). Os resultados no desenvolvimento são permitidos graças à propriedade recursiva da linguagem, encontrada nas práticas sociais (Rossetti-Ferreira e cols., 2004).

5.2 Instrumentos utilizados na cultura em que a criança está inserida

Dando continuidade às forças do meio lingüístico em conjunto com as pessoas nele envolvidas, Rogoff (2005) tece considerações significativas a respeito da participação do sujeito em atividades socioculturais e seu resultado no

pensamento. O que mais nos chamou atenção foi a idéia “de que a cognição estava ‘situada’ em contextos específicos, em lugar de constituir habilidades gerais que são aplicadas sem consideração pelo contexto de uso” (p. 196). Contextos relevantes promovem o crescimento cognitivo harmonioso. Rogoff (*op cit*) também nos afirma que existe conexão entre situações velhas e novas, transformando o conhecimento. Assim,

os alunos podem generalizar, vendo a relevância daquilo que já conhecem para uma nova situação, mas a generalização não surge automaticamente [...] as práticas culturais e a interação social sustentam a aprendizagem de quais circunstâncias estão relacionadas entre si e quais posturas são adequadas a diferentes circunstâncias (p. 209).

Outro destaque apresentado por Rogoff (2005) trata das oportunidades oferecidas pela comunidade às crianças, possibilitando sobremaneira o seu desenvolvimento e aprendizagem da linguagem. Frequentemente, observamos diálogos entre educadores e crianças durante a leitura de uma história, em classes de Educação Infantil. Os adultos “costumam estruturar as contribuições [...] ajustando seus estímulos e sua ajuda ao desenvolvimento da criança” (p. 237). Para a obtenção de respostas cada vez mais elaboradas, os adultos apresentam questionamentos com pistas que auxiliam a estruturação do raciocínio lógico na criança. O diálogo em foco do presente artigo delinea bem esse movimento.

5.3 A autoria discursiva da criança

A autoria do discurso individual (e, em referência específica ao presente artigo, da criança na Educação Infantil), é resultante de forças discursivas presentes no contexto, em articulação multidimensional. Cada autor participa ativamente da tensão permeada pelo discurso social e se faz em movimento de reorganização da linguagem. Volta, aí, à prática do discurso único e singular dentro desse movimento. Em cada universo social da escola pesquisada – salas-ambiente (do grupo, de Arte Educação, brinquedoteca, da piscina de bolinhas, biblioteca, dos blocos de espuma) ou mesmo os ambientes externos (parques, pátios, horta, churrasqueira, casinha, campo de futebol, entre outros), além de ambientes de circulação das crianças

(secretaria, direção, auditório, enfermagem, depósito de artigos de Educação Física, coordenação pedagógica) permeiam traços individuais/coletivos, com acontecimentos específicos e demarcados histórica e situacionalmente. Esses contextos regulam as formas sociais de discursos, ao mesmo tempo em que promovem os discursos individuais.

Não podemos falar em discurso único e singular da criança sem citarmos a ordem da coletividade, onde ocorre a convivência do dia a dia e cada pessoa afeta e é afetada por outras pessoas, objetos e símbolos (Bronfenbrenner, 1979; 1988; 1995). Todos constituem e são constituídos nas relações sociais; participam ativamente do jogo da linguagem; determinam e são determinados pelo contexto social. Enfim, as práticas discursivas da Educação Infantil rompem com determinações institucionalizadas de exclusão da autonomia do sujeito singular.

6. Conclusão

A primeira impressão que se nos apresenta é a de que diferentes paradigmas respondem pelo processamento da linguagem, sob óticas diametralmente opostas. Apesar de os autores visitados no presente trabalho nos deixarem considerações significativamente diferenciadas, tais enfoques permearam o texto como um todo, sutilmente entrelaçados, contrariando interpretações radicais e acentuando a complementaridade de posicionamentos.

A criança conta com a exposição à língua da sua comunidade lingüística, o que lhe permite a aprendizagem da mesma com resultado na sua expressão, quando necessário. Assim, o contexto vai se especializando e exigindo da criança mais sofisticação de comportamentos.

A experiência social propicia a leitura do mundo, logicamente individual, única. Cada um de nós se utiliza de estratégias cognitivas próprias para chegar à compreensão lingüística de tudo que nos cerca.

MARIA TERESA TELLES RIBEIRO SENNA

Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Estácio de Sá (1979) e mestrado em Lingüística - Psicolingüística - pela Universidade Federal de Santa Catarina (1999). Atualmente, é discente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Programa de pós-graduação em Educação (nível doutoramento). Foi

professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES/MEC) e tem experiência na área de Fonoaudiologia Educacional, com ênfase em Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, atuando principalmente nos seguintes subáreas: Aquisição da Linguagem, Natureza da Linguagem, Educação e Linguagem, Desenvolvimento Infantil na área da Linguagem.

VIRGINIA BEDIN

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul – UCS (1997), Especialização em Psicopedagogia pela Pontifícia Universidade do Rio grande do Sul - PUCRS (2000) e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2007). Atualmente, é discente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS - no Programa de Pós-graduação em Educação. É professora do Laboratório de Aprendizagem do I Ciclo e Turmas de Progressão do II e III Ciclos da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre - RS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em ensino-aprendizagem, Educação Infantil e Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BRONFENBRENNER, Urie *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 [1979]. 2ª reimpressão 2002.

_____. Interacting systems in human development. Research paradigms: present and future. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey & M. Moorehouse (Eds.) *Persons in context: developmental processes*. Cambridge University Press, 1988: p.25-49.

_____. Developmental ecology through space and time: a future perspective. In P. Moen, G. H. Elder, J. & K. Lscher (Eds). *Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development*. Washington DC: American Psychological Association.1995: p. 619-647.

CORDIER, Françoise. *Représentation cognitive e langage: une conquête progressive*. Paris: Ed. Armand Colin. 1994. 129 p.

CORSARO, William A.; MOLINARI, Luisa. Entrando e observando nos mundos da criança: uma reflexão sobre a etnografia longitudinal da educação de infância em Itália. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Orgs). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Tradução: Mário Cruz. Porto, Portugal: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005: p.191-213.

- GRAUE, M. Elizabeth & WALSH, Daniel (orgs). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Tradução: Ana Maria Chaves. Lisboa, Portugal: Serviço de Educação e Bolsas – Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *O diálogo como mediador da aprendizagem e da construção do sujeito na sala de aula*. In Pátio – Revista Pedagógica, Ano VI, nº 22, jul/ago. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2002.
- LAMPREIA, Carolina. *Linguagem e atividade no desenvolvimento cognitivo: algumas reflexões sobre as contribuições de Vygotsky e Leontiev*. Psicologia Reflexão e Crítica. Porto Alegre, v. 12, n. 01, 1999: p. 225-240. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 Nov 2007.
- MILOSKY, Linda M. As crianças na escuta: o papel do conhecimento de mundo na compreensão da linguagem. In CHAPMAN, Robin S. *et al. Processos e distúrbios na aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1996.
- MORIN, Edgar. *O Método – 3: o conhecimento do conhecimento/1*. Trad.: Maria Gabriela de Bragança. Ed. Du Seuil. Publicações Europa-América, 1986.
- _____. *A Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad.: Eloá Jacobina. 6ª ed. RJ: Bertrand Brasil, 2002.
- MOURÃO, Ana Paula. A teoria da reificação de Anna Sfard: O caso das funções. In Ponte, J. P. *et al (Orgs.) Atividades de investigação na aprendizagem da matemática e na formação de professores*. Coimbra: Secção de Educação e Matemática da SPCE (Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação), 2002: p. 275-289.
- ROGOFF, Bárbara, *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2005.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia S.; SILVA, Ana Paula S. & CARVALHO, Ana M^a. A. (Orgs.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Trad: José Carlos Bruni. Coleção Os Pensadores. 2ª ed. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, [1953] 1979.