

Fala-Ação na Sala de Aula: Regulação Semiótica de Processos Cognitivos

Francyelly Oliveira Pereira dos Santos^{1,*} , Mônica de Fátima Batista Correia² ,
& Henrique Jorge Simões Bezerra³ 

¹ Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, AL, Brasil

² Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, Brasil

³ Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, Brasil

RESUMO – Como determinadas ações linguísticas, os atos de fala, criam condições favoráveis à emergência e manutenção de ações cognitivas, as Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDPs)? Por meio da análise interacional e videográfica, investigou-se uma aula de geografia do sexto ano do ensino fundamental em que “o relevo e seus agentes” era o principal tópico conversacional. A partir da categorização dos atos de fala, foram observados dois padrões de organização conversacional: atos de fala voltados à manutenção do contrato didático e atos de fala direcionados aos conteúdos escolares relacionados ao tópico em curso. Tais padrões providenciam condições favoráveis à emergência e manutenção de ZDPs, compreendidas como espaços simbólicos que favorecem a aprendizagem, construídos ao longo do discurso pelos participantes.

PALAVRAS-CHAVE: zona de desenvolvimento proximal, processos cognitivos, regulação semiótica, atos de fala, contrato didático

ABSTRACT – This article investigated how determined linguistic actions, the speech acts, create favorable conditions for the emergence and maintenance of Zones of Proximal Development (ZPDs), therefore of cognitive actions. A geography classroom setting of sixth year elementary school was analyzed. “The relief and its agents” was the main conversational topic. Through interactional analysis and videography, we identified patterns in the categories of speech acts used in class. Some types of speech acts were used for to maintain didactic contract and others speech acts were used to clarify school contents. These patterns provide favorable conditions for emergency and maintenance of ZPDs, which were understood as symbolic space built along the discourse of participants, and that promote learning.

KEYWORDS: zone of proximal development, cognitive processes, semiotic regulation, speech acts, didactic contract

Um dos maiores desafios para estudos cujos fundamentos consideram a linguagem como constituinte da cognição humana é demonstrar como fenômenos linguísticos fornecem suporte a fenômenos psicológicos. O objetivo deste trabalho é trazer contribuições para esta discussão por meio da investigação da interface linguagem e ações cognitivas, alvejando como determinadas ações de linguagem, os atos de fala, criam condições favoráveis à emergência e manutenção de ações psicológicas, as Zonas de Desenvolvimento Proximal.

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um dos conceitos desenvolvidos por Vigotski (1998) e relacionado às dimensões da aprendizagem escolar. Trata da dialética dos processos de construção de aprendizagens e do desenvolvimento que ocorrem inicialmente em situações

de assistência (inter-regulação) e, posteriormente, de maneira autônoma pelo indivíduo (autorregulação). A ZDP pode ser abordada conceitualmente a partir de três orientações: psicométrica, interacional e semiótica (Van der Veer & Valsiner, 1991). Nesta pesquisa foram trabalhadas as dimensões interacional e semiótica. A primeira enfatiza a realização de ações conjuntas e colaborativas no desenvolvimento de atividades; e a segunda destaca as características simbólicas e discursivas das atividades (Bezerra, 2004).

A dimensão interacional da ZDP possui estreita relação com a *Lei Geral do Desenvolvimento* (Vigotski, 2000), na qual o funcionamento interpsicológico, proveniente da interação social, antecede o funcionamento intrapsicológico, de domínio individual (Vigotski, 1998). As formas culturais

* E-mail: oliveirafrancyelly@gmail.com

■ Submetido: 24/02/2017; Revisado: 08/07/2017; Aceito: 24/02/2018.

de pensamento e ação, portanto, apresentariam um percurso cuja origem se encontra na atividade social, a partir da qual são internalizadas pelo indivíduo e, posteriormente, retornam ao coletivo a fim de regular as interações sociais (Bezerra & Meira, 2006). Interação, nesse caso, destaca as relações face a face, mas também inclui a participação dialética do indivíduo em processos histórico-culturais mais amplos que têm por marca a significação (Colaço, 2004).

Para adensar a investigação sobre a criação de condições para a emergência de ZDPs em sala de aula foi adotada nesse estudo uma perspectiva metodológica pragmático-enunciativa da linguagem (Morato, 2000, 2002), a qual considera a linguagem na relação dos signos com seus usuários e como estes os produzem, interpretam e empregam. Por esse caráter relacional, a linguagem é vista como interação (Koch, 1998) e o signo como instrumento psicológico (Colaço, 2004).

Os vieses semiótico e interacional da ZDP, assim como a Teoria dos Atos de Fala, estão sendo utilizados nesta pesquisa a fim de identificar ações linguísticas empregadas em sala de aula pelo professor e pelos alunos que possibilitam a criação de condições para a emergência de ZDPs. É importante ressaltar que os atos de fala foram considerados mediante sua inserção em sequências conversacionais situadas e

contextualizadas e não em sentenças isoladas e artificiais, como têm sido tradicionalmente estudados na Filosofia da Linguagem (Levinson, 2007).

Essas sequências conversacionais são comumente chamadas de discurso de sala de aula e tendem a ser linguisticamente caracterizadas por modalidades discursivas regulares e, portanto, sujeitas à categorização (Sousa, 2002). Desta maneira, as sequências conversacionais não constituem um fenômeno aleatório, mas organizado e passível de investigação (Marcuschi, 2003). Elas permitem identificar os recursos que membros de uma comunidade utilizam para significar e para agir na dinâmica social (Forrester, 2014).

Com base na perspectiva de que os atos de fala são ações construídas mutuamente, a pessoa que faz uso da linguagem não pode ser concebida de maneira isolada, pois a ação linguística empregada pelo locutor ganha sentido tanto a partir do que ele pretende dizer, como da forma que o interlocutor interpreta e das inúmeras negociações que podem ser feitas interativamente (Miranda, 2001). Assim, observá-los com fundamento nessa perspectiva contextual é importante, uma vez que se torna possível considerar o aspecto conversacional, as trocas e as construções semióticas estabelecidas em interação.

REGULAÇÃO SEMIÓTICA E ZONAS DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

A organização da conversação permite lançar um novo olhar sobre o que é ZDP e como ela se estabelece. De acordo com Mahan (2015), apesar de haver um número considerável de investigações que se apoiam no conceito de ZDP, pouco se avançou nas tentativas de explicitação de sua dinâmica de funcionamento, a qual relaciona dialeticamente aprendizagem e desenvolvimento psicológico com o uso de ferramentas simbólicas.

Nesse sentido, é preciso compreender a ZDP não como uma propriedade do indivíduo, ou como algo preexistente à relação, mas como constituinte de um espaço simbólico, continuamente emergente, que permite uma análise tanto interacional quanto semiótica das comunicações e que acontece durante a realização de atividades conjuntas (Meira & Lerman, 2010).

Meira e Lerman (2010) propõem que as contribuições das trocas semióticas para o estabelecimento de ZDPs podem ser classificadas de duas formas: *linguagem direcionada aos conteúdos*, voltada principalmente para os tópicos centrais da aula (currículo escolar), que recebem atenção especial do professor; e, *linguagem direcionada à comunicação*, dirigida às intervenções que professor e alunos fazem visando à regulação da atividade conversacional propriamente dita. O termo linguagem aqui empregado não se limita apenas à fala, mas inclui gestos, posicionamentos corporais, uso de artefatos e formas de registro (Goodwin, 2000), como a escrita, que compõem o espaço simbólico.

Nas trocas semióticas ocorrem o compartilhamento e a construção colaborativa de significados em atividades na sala de aula. Dessa maneira, as ZDPs auxiliam, por um lado, no desenvolvimento da autonomia e no domínio conceitual através das várias interações estabelecidas entre professor e alunos, entre os próprios alunos e entre o aluno e o saber em questão (Souza Cruz, Souza, & Santos, 2014); e, por outro, na apropriação da dinâmica organizacional da conversação - neste caso específico, do contrato didático - a qual é também uma manifestação da atividade social humana (Markee, 2015).

Essas trocas são denominadas de regulação semiótica e representam a função reguladora da linguagem sobre os processos cognitivos na interação face a face. Tais processos, de regulação semiótica e cognitivos, ocorrem através das relações sociais (atividade inter-reguladora) e passam ao domínio individual (autorregulação) (Coudry & Morato, 1988). Os posicionamentos discursivos que professor e alunos assumem são, portanto, concernentes à interação e, por meio de sua interlocução, criam processos de regulação semiótica vinculados à assistência e ao suporte social para a realização de ações (Wertsch, 1988).

Em síntese, a regulação do pensamento e das ações se realiza por meio da mediação semiótica que ocorre em atividades (sequências) conversacionais. Neste estudo os atos de fala são destacados como recursos linguísticos para a regulação de ações que contribuem para a construção de atividades de ensino-aprendizagem-desenvolvimento na sala de aula.

SEQUÊNCIAS CONVERSACIONAIS E ATOS DE FALA

Como já sinalizamos, as interações conversacionais, onde são proferidos os atos de fala, são modalidades de regulações semióticas que compõem o funcionamento interpsicológico (Morato, 2002). A conversação é um fenômeno altamente organizado e contextualmente situado. Para que flua, existe um conjunto de predicados imprescindíveis, tais como a troca de falantes e a fala de cada um por vez. Esses requisitos transformam a tomada de turno numa operação básica da conversação que responde pelos processos de inter-regulação. Conceitualmente, o *turno* pode ser entendido como o que o falante diz ou faz enquanto tem a palavra, incluindo a possibilidade de silêncio. A *tomada de turno* seria a distribuição desses turnos durante a conversação (Marcuschi, 2003). É dentro desses turnos e, alternadamente, que os atos de fala são realizados.

Para que haja compreensão entre os falantes ao longo das sequências de trocas de turno, é necessário que exista coerência conversacional (Koch & Travaglia, 1993). A coerência é uma característica do discurso que também envolve a utilização de atos de fala (Blühdorn & Mannheim, 2008). Para que haja a coerência conversacional entre os falantes é necessário inicialmente que um ato de fala tenha alguma relação com o ato seguinte e, quando for o caso, com o anterior (Marcuschi, 2003). A coerência possibilita a acessibilidade intersubjetiva entre os envolvidos no discurso, ou seja, permite que os interlocutores criem uma *realidade social temporalmente compartilhada*. Esta ocorre desde que haja uma interação colaborativa entre falantes e ouvintes. Sua principal característica está no caráter de mediação das atividades cognitivas (Marcuschi, 2006).

Nesse sentido, o discurso coerente é essencial para a criação e manutenção de ZDPs, visto que aponta para processos de construção conjunta e colaborativa de objetos de discurso, os quais compõem a atividade referencial constituída através de processos sociointeracionais situados (Koch, 2005). Ou seja, formam versões públicas do mundo, negociadas e transformadas ativamente por sujeitos em interação (Mondada & Dubois, 2003). Tanto o professor quanto os alunos estabelecem contratos conversacionais que regulam suas falas de modo que haja complementaridade e compreensão entre elas.

No contexto ensino-aprendizagem, tais interações conversacionais são orientadas predominantemente pelo *contrato didático*, constituído por um grupo de regras que norteiam as ações do professor e dos alunos em sala de aula. Este processo é composto por rupturas que permitem a modificação da relação da pessoa com o saber que está sendo compartilhado e construído (Souza Cruz, Souza, & Santos, 2014). Em algumas situações conversacionais estas rupturas são consideradas *quebras tópicas* e provocam mudança de assunto, gerando uma descontinuidade em relação aos turnos anteriores (Souza, 2006). A manutenção do tópico, como referido anteriormente, depende da coerência

conversacional. Para que esta ocorra é indispensável uma base referencial preservada (Marcuschi, 2006), ou seja, que durante as atividades ocorram ações conjuntas de compartilhamento e construção de objetos de discurso. Na sala de aula, os atos de fala são utilizados pelo professor para manter o desenvolvimento desta base referencial.

Sendo assim, atentar para como os atos de fala se apresentam na conversação permite identificá-los como recursos nos processos de inter-regulação em sala de aula. A relevância desta identificação está em demonstrar a característica conversacional dos atos de fala, usados de forma combinada e específica a fim de favorecer a atividade reguladora e contribuir para a manutenção da coerência conversacional. Deste modo, a emergência e a manutenção de ZDPs são preservadas, promovendo uma articulação entre a linguagem direcionada à comunicação, a qual contribui para a conservação do contrato didático, e a linguagem direcionada ao conteúdo, direcionada ao domínio conceitual dos tópicos curriculares.

O ato de fala é considerado uma unidade básica de significação e possui três dimensões integradas: locucionária, ilocucionária e perlocucionária. A *dimensão locucionária* envolve o aspecto linguístico do ato, como regras gramaticais e referência. A *dimensão ilocucionária* tem como principal aspecto a força. E a *dimensão perlocucionária* representa as conseqüências dos atos de fala com relação ao falante ou a outras pessoas (Marcondes, 2005).

Searle sistematizou a teoria dos atos de fala apresentando *cinco forças ilocucionárias*, como cinco tipos básicos de ação que alguém pode executar ao falar. Dessa forma, os atos de fala podem ser *assertivos*, quando comprometem o falante com a verdade da proposição expressa (ex. afirmar); *diretivos*, caracterizados como tentativas do falante de fazer com que o destinatário faça algo (ex. pedir); *comissivos*, quando comprometem o falante com algum curso de ação futura (ex. promessas); *expressivos*, ao expressarem um estado psicológico (ex. parabenizar); e *declarativos*, quando resultam em mudanças imediatas no estado das coisas através de instituições extralinguísticas complexas (ex. batizar) (Levinson, 2007).

Os atos de fala podem também ser indiretos, realizados pelo proferimento de frases que não expressam seu significado literal (Searle, 2000). Dessa forma, revelam que o falante quis dizer “outra coisa” ao proferir sua fala. Na pergunta “você pode alcançar o sal?”, por exemplo, o objetivo é solicitar o sal. Essas mesmas situações indiretas estão presentes nas metáforas, na metonímia, ironia, sarcasmo, hipérbole e eufemismo, os quais são comumente utilizados no dia a dia, inclusive durante atividades de sala de aula, tanto pelo professor quanto, de modo menos frequente, pelos alunos.

Searle (2000) considera o locutor como fator central na interpretação do ato de fala, negligenciando fatores como o

interlocutor e o próprio contexto de significação do ato de fala. Neste estudo, entretanto, adotamos uma perspectiva de linguagem como uma ação situada que só se efetua em contextos de interação humana. É pela linguagem que o ser humano caracteriza o mundo e media suas ações, sendo assim todos os fatores são igualmente importantes: locutor, cenário e interlocutor (Miranda, 2001).

A significação, de acordo com a literatura das diferentes áreas implicadas na abordagem deste tema, como a Linguística, a Filosofia da Linguagem e a Psicologia, envolveria diferentes componentes, como a interação, o artefato material e a ação orientada, mas a linguagem

aparece como o principal (Correia, 2009). Neste estudo buscamos perseguir a participação da linguagem no processo de construção das significações e na configuração dos fenômenos psicológicos.

Nesse sentido, o processo de coconstrução de significados precisa ser abstraído de manifestações linguísticas produzidas em situações específicas. E acompanhar a linguagem, majoritariamente a falada, típica da interação face a face, é vantajoso porque traz a característica de ser planejada em tempo real (aqui e agora), colocando em evidência o próprio processo de sua construção (Correia & Meira, 2008).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Participaram desta investigação 40 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Maceió/Alagoas, na faixa etária entre 11 e 13 anos de idade, além de uma professora da disciplina de Geografia.

Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas. O termo de consentimento livre e esclarecido foi assinado pela professora; e os termos de assentimento foram assinados pelos responsáveis dos alunos.

Como instrumentos para a construção dos dados foram utilizados uma filmadora para os registros de vídeo e dois aparelhos celulares dos pesquisadores para gravar os áudios das aulas. Ao final de três meses de observação participante, foram registradas em áudio e vídeo interações professora-alunos que ocorreram em sala de aula, formando um total de oito vídeos com duração média de duas horas cada um. Os dados foram analisados através de sessões regulares de videografia e análise microgenética.

A videografia é o registro em vídeo que se torna uma ferramenta fundamental para identificar ações psicológicas com o auxílio da análise microgenética por preservar ações comunicativas e gestos (Jordan & Henderson, 1995). Em linhas gerais, a análise microgenética objetiva descrever de forma minuciosa os fenômenos interacionais, como em situações de conversação, para compreender de que forma ocorrem essas ações psicológicas (Meira, 1994).

Visto que a conversação é um fenômeno central para esta investigação, a seleção dos dados videografados se baseou na regularidade das trocas de turnos identificadas no período de observação participante da dinâmica de sala de aula. O mesmo procedimento foi utilizado no processo de seleção do material videografado para a análise microgenética. Ou seja, foram selecionadas para videografia as situações de sala de aula em que eram frequentes as trocas de turno; e, para a análise microgenética, os materiais nos quais as trocas de

turno eram mais frequentes, independente dos conteúdos curriculares que estavam sendo trabalhados durante a aula.

Dessa maneira, foram selecionados os extratos de vídeo com padrões mais frequentes de interação e conversação entre professora e alunos. O vídeo de uma aula de geografia cujo tópico foi “o relevo e seus agentes”, com duração aproximada de 40 minutos, foi utilizado como extrato principal para as discussões dos dados que seguem por apresentar maior regularidade desses padrões. A transcrição foi realizada de acordo com o formato convencional de análise da conversação (Marcuschi, 2003), acrescido de códigos para situações contextuais específicas e não previstas nessas diretrizes.

Na análise dos dados, a primeira etapa correspondeu ao processo de categorização dos atos de fala, considerando-se a referencialidade e a predicação, a força ilocucionária e seu efeito perlocucionário. Nesse sentido, além da força ilocucionária como fator essencial que possibilita o acesso à comunicação (Searle, 2000), consideramos também outros elementos, como interlocutor e referente, tendo em vista que as ações linguísticas são participativas e não autônomas (Miranda, 2001). Assim, quando proferido, o ato de fala exerce um efeito sobre o interlocutor, chamado perlocucionário.

A segunda etapa buscou identificar a relação e a frequência entre atos de fala e situações potencialmente promotoras de quebras tópicas que poderiam comprometer a construção de objetos de discurso, ou seja, a produção de versões públicas do mundo.

Na terceira etapa, realizou-se um alinhamento entre os atributos específicos de ações de linguagem (aqui representados pelos atos de fala, interação, coerência conversacional e referenciação) e a criação de condições favoráveis à emergência de ZDPs. Como resultado, os atos de fala foram classificados em duas categorias distintas, discutidas no próximo seguimento, a partir do tipo de contribuição para a emergência de ZDPs.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O cenário de comunicação analisado foi uma aula de geografia, na qual “o relevo e seus agentes” formaram a principal base referencial - *tópico conversacional* - da atividade. Dessa forma, foram focalizados os atos de fala utilizados pela professora para que o tópico em curso se mantivesse ao longo da conversação. Adicionalmente, foi considerada a força, assim como os efeitos que os atos de fala da professora provocaram nos alunos. Todo esse processo foi tomado como representante da regulação das formas de pensamento e ação que ocorreram na atividade de aula que, por sua vez, possibilitou a criação de condições favoráveis à emergência de ZDPs, as quais envolviam os usos de atos de fala para regulação tanto por meio da linguagem direcionada à comunicação quanto da linguagem direcionada ao conteúdo.

A partir da análise das conversas estabelecidas na aula entre professora e alunos, observou-se que a docente utilizou uma série de atos de fala na tentativa de evitar quebras tópicos e estabelecer regulações semióticas cuja finalidade foi desenvolver ações conjuntas de compartilhamento e construção de objetos de discurso que levassem à constituição de significados compartilhados sobre o tópico “relevo”. Nas interrupções registradas, tanto para evitar que uma quebra fosse gerada, quanto para retomar o que estava sendo dito, a professora fez uso frequente de diferentes arranjos de forças ilocucionárias ao utilizar atos de fala para manutenção do contrato didático.

Nesta investigação, grande parte dos atos de fala emitidos pela professora foi com a finalidade de centrar a atenção dos alunos no tópico principal da aula. Ao observar a regularidade com que eram emitidos estes atos de fala, constatou-se que existem *padrões de organização* na forma como a professora os emitiu. Determinados tipos de atos de fala são utilizados para manter o contrato didático, ou seja, constituem exemplos de *linguagem direcionada à comunicação* (Meira e Lerman, 2010). Outros são usados de forma mais específica para esclarecer conteúdos curriculares (*linguagem direcionada ao conteúdo*), demonstrando a existência de padrões de organização dos atos de fala para a produção de coerência discursiva e de condições de emergência e manutenção de ZDPs.

A classificação dos atos de fala partiu da observação da função que cada um exerceu no discurso, já que de forma isolada não é possível visualizar o contexto, a emergência e a manutenção das ZDPs. Por isso, foi necessário buscar regularidades na atividade de produção linguística dos interlocutores, as quais permitiram entrever a existência de um sistema de desempenho linguístico (Correia, 2008). Dessa maneira, foram identificados os padrões organizacionais de atos de fala para manutenção do contrato didático e domínio conceitual, como sinalizados nos subtópicos a seguir.

Linguagem Direcionada à Comunicação e Contrato Didático

Os exemplos apresentados a seguir estão alinhados com as afirmações de Marcuschi (2003; 2006), visto que indicam situações de potencial ameaça à manutenção do domínio do turno pela professora, suprimidas com a finalidade de preservar a coerência conversacional. A qual, por sua vez, é essencial para a emergência e manutenção das ZDPs, visto que ao criarem espaços simbólicos de inter-regulação das ações, possibilitam a construção conjunta e situada de significados (Meira e Lerman, 2010), bem como atualizações das versões públicas do mundo entre os participantes (Koch, 2005). Por outro lado, contribuem para o entendimento de como se realiza a apropriação, especialmente por parte dos alunos, das características organizacionais da conversação (Markee, 2015).

Ato diretivo - ato indireto. Os *Atos de fala diretivos*, utilizados em ordens ou pedidos da professora, apareceram mais frequentemente. Em seguida, os *Atos de fala indiretos*, representando o que está além do explícito na frase, como metáforas e ironias. Uma regularidade quanto à sequência em que os atos diretivos foram dispostos indica uma associação com atos de fala indiretos. Ao utilizar esta sequência, *ato diretivo-ato indireto*, a professora conseguia, coibindo as conversas não relacionadas ao tópico principal e retomando o contrato, manter o tópico vigente de forma mais sutil (Tabela 1).

Através dos exemplos da Tabela 1 é possível notar que as ações linguísticas de regulação produzidas pela professora emergem quando há conversas paralelas dos alunos que comprometem o desenvolvimento do tópico em curso (atividade referencial). Os atos de fala diretivos são seguidos por atos de fala indiretos nas linhas 8-9 e 169-170, respectivamente. Os efeitos perlocucionários resultam na diminuição do barulho ou na interrupção completa das conversas paralelas realizadas pelos alunos, abrindo caminho para a continuidade do desenvolvimento do tópico principal, em conformidade com a posição apresentada por Blühdorn e Mannheim (2008). Dessa forma, verifica-se um movimento recorrente quanto à manutenção do contrato didático: quando há conversa paralela, se segue uma ação da professora (ato fala diretivo acompanhado do ato indireto) que resulta no turno de silêncio dos alunos. Essa modalidade de inter-regulação constitui um exemplo de linguagem direcionada à comunicação e, conforme Meira e Lerman (2010), atua para a manutenção de ZDPs.

É interessante notar que o léxico amigável (amor; gatinha) e o tom de brincadeira (ironia) que aparece nos atos de fala indiretos da professora (“sim meu amor eu também quero saber o que você tá falando”; “Né mesmo gatinha mia toma leite”), indicam a existência de uma gradação no

modo como esta interpreta a potencial situação de ameaça de quebra tópica pelos alunos. Nos casos em que o nível de ameaça é baixo, ela utiliza atos de fala indiretos após a emissão dos atos diretivos (“Psiu”). Ou seja, os atos de fala emitidos são situados e contextualizados, conforme proposto por Miranda (2001), e passam a ser significados na e para a preservação da coerência conversacional, conforme proposto por Marcuschi (2006). No item a seguir, ao identificar um nível mais alto de ameaça de quebra tópica, a professora passa a fazer uso de atos de fala que fazem referência direta ao contrato didático: os comissivos.

Atto diretivo-ato comissivo. Outro padrão organizacional identificado foram os de *atos de fala comissivos* que

representam um compromisso dos interlocutores com relação ao que foi dito, como ocorre nas promessas, por exemplo. Na aula, existem situações em que o contrato é relembado de forma explícita pela professora, como quando recorda a regra de levantar a mão para requerer o turno de fala. Alguns dos atos comissivos aparecem do mesmo modo que os atos indiretos, ou seja, após a emissão de atos de fala diretivos, demonstrando a importância e frequência dos atos diretivos na manutenção e retomada do tópico em curso (Tabela 2).

Em situações pontuais em que não houve disputa de turno por parte dos alunos, como nas Linhas 47 e 48, ao identificar uma situação potencialmente ameaçadora à

Tabela 1.

Atos de Fala Diretivos e Indiretos.

Falante	Referente	Predicatividade	Força	Interlocutor	Efeito
Exemplo 1^a Professora	Prova	L.7/8 Falta a gente falar sobre relevo e eu vou falar PSIU:: eu vou falar com a	Diretivo	Alunos	Diminuem a conversa
Professora	Prova	L.8/9 eu vou falar com a V. SIM AMOR EU TAMBÉM QUERO SABER O QUE CÊ TA FALANDO = ((a professora chama a atenção de um aluno no fundo da sala)) (.) Brigada hein (0.8)	Indireto (ironia)	Aluno	Para de conversar
Exemplo 2^b Professora	Placas tectônicas	L. 169 ENTÃO OLHA as placas tectônicas elas têm elas são pedaços rochosos PSI::U: (.) pedaços rochosos tá partidos	Diretivo	Alunos	Diminuem o barulho
Professora	Placas Tectônicas	L.169/170 pedaços rochosos tá partidos fragmentados que se movimentam por conta da constante (ebulição) do magma (.) NÉ MESMO GATINHA (.) <i>mia e toma leite,</i>	Indireto (ironia)	Aluna	Volta a atenção para a professora

Nota. Exemplos.

^a Início da aula, estabelecimento e reestabelecimento do contrato didático.

^b Meio da aula. Tópico: agentes internos do relevo (placas tectônicas). Tentativa de manter o tópico.

Tabela 2

Atos de Fala Comissivos e Diretivos na Explicitação do Contrato Didático.

Falante	Referente	Predicatividade	Força	Interlocutor	Efeito
Exemplo 1^a Professora	Relevo	L. 47/48 Lógico que cê tava prestando atenção então me diz o que é relevo mesmo que eu acabei de esquecer HUM::, (.) cê sabe aquele sistema de pontuação né, perdeu mais dez	Comissivo	Aluno	Fica em silêncio
Professora	Relevo	L 48/49/50/51 perdeu mais dez PSIU::: VOCÊ meu bem que tava aqui na minha frente o que é relevo ((A professora aponta para um aluno. Ele balança a cabeça em gesto negativo))	Diretivo	Aluno	Fica em silêncio
Professora	Relevo	L 51 °menos dez pra você° também ((professora relembra o “sistema de pontuação” para a resposta de perguntas))	Comissivo	Aluno	Fica em silêncio
Exemplo 2^b Professora	Agentes externos	L. 251 : o meteoro num pode ser um agente externo gente PSIU psiu	Diretivo	Alunos	Diminuem o barulho
Professora	Agentes externos	L. 252 quer falar com nós (.) conosco ((A professora gesticula com as mãos, indicando que deve levantar a mão para falar))	Comissivo	Alunos	Um aluno fala e outro levanta a mão
Professora	Agentes externos	L. 332 ((Surgem várias perguntas sobre meteoro)) psiu (.) só tem direito	Diretivo	Alunos	Diminuem o barulho
Professora	Agentes externos	L. 332: só tem direito a falar pra não continuar o barulho porque a sala tá cheia (.) quem fizer o que ela fez (.) levantar a mão (.)	Comissivo	Alunos	Alguns alunos levantam a mão

Nota. Exemplos.

^a Início da aula, reestabelecimento do contrato didático e tentativa de introduzir o tópico relevo.

^b Meio da aula. Tópico: agentes externos do relevo. Tentativa de manter o tópico e reestabelecer o contrato didático.

continuidade tópica, a professora realiza os atos comissivos prontamente, sem a necessidade de que sejam precedidos por atos diretivos. Neste caso em particular, para situar o ato de fala que será emitido, a professora faz uma contextualização para sua fala ao destacar a desatenção de um aluno em relação ao tópico da aula em curso. Ao realizar esta introdução, apesar de dirigida a um aluno em particular, ela torna pública a importância da manutenção do acordo estabelecido no contrato.

No entanto, quando situações de ameaça à continuidade tópica se mantêm, os atos diretivos, como o que aparece na sequência das linhas 48-49-50-51, são novamente utilizados para anteceder um ato de fala comissivo (linha 51) como forma de efetivar o contrato. Esse contrato já havia sido retomado nas linhas anteriores, quando se falou acerca do “sistema de pontuação” para a resposta a perguntas.

Outro aspecto interessante, constatado durante a observação participante e também encontrado em Sousa (2002), é que tais ameaças em relação à pontuação nunca se efetivam de fato. A professora não utilizava nenhum sistema de anotação e controle para tal e nenhum dos alunos teve qualquer pontuação reduzida. Ou seja, o uso de tal estratégia tem por finalidade exclusivamente garantir a continuidade da coerência tópica e a interação colaborativa (Wertsch, 1988).

No primeiro exemplo, a estratégia que a professora utiliza é uma explicitação do contrato didático por meio do uso atos de fala diretivos e comissivos, o que também constitui uma modalidade de linguagem direcionada à comunicação (Meira e Lerman, 2010) para a manutenção de ZDPs. Aqui há um evento muito comum em situações de sala de aula nas quais os processos atencionais dos alunos são reorientados para o estabelecimento de uma realidade social temporalmente compartilhada. Ou seja, só é possível entrar em acordo sobre os objetos de discursos desenvolvidos na comunicação direcionada aos conteúdos curriculares, se as condições de preservação do contrato didático estiverem mantidas (Blühdorn & Mannheim, 2008).

No segundo exemplo, nas linhas 252 e 332, respectivamente, são pontuados os movimentos de fala dos alunos que não estavam respeitando o acordo de pedir permissão para tomar o turno, neste caso, levantar a mão. As regulações linguísticas da professora, por meio de atos de fala diretivos, seguidos por atos comissivos, representam a necessidade de ordenação que surge no discurso de sala de aula: fala um por vez, após obter a permissão para o turno (Levinson, 2007). Neste momento, todos os alunos tentavam falar ao mesmo tempo, estabelecendo uma disputa de turnos, principalmente para demonstrar à professora que acompanhavam o desenvolvimento do tópico em curso, em conformidade com Sousa (2002). Contudo, gerou-se uma disputa pela posse do turno que não estava prevista no contrato didático, o que fez com que a professora realizasse um movimento de retomada do turno (ato diretivo) e explicitação do contrato (ato comissivo): *fala um de cada vez, após levantar a mão e obter autorização da*

professora. Depois desta ação os participantes retornaram ao desenvolvimento do tópico propriamente dito (agentes do relevo). Por fim, os efeitos perlocucionários dos atos de fala da professora sobre os alunos (Tabela 2), ou seja, os turnos de silêncio, são indicativos da tácita, ainda que momentânea, aceitação por parte destes das condições estabelecidas no contrato didático.

É interessante notar que as condições de preservação do contrato didático não se dão apenas em situações em que ocorrem conversas paralelas ou diminuição de atenção por parte dos alunos. Neste segundo exemplo, o contrato didático é recuperado pela professora porque todos querem participar da aula ao mesmo tempo e demonstrar que possuem acessibilidade intersubjetiva às atividades cognitivas em curso, conforme proposto por Marcuschi (2006). O que indica que a regulação através de linguagem direcionada à comunicação, emerge sempre que a linguagem direcionada ao conteúdo está de algum modo ameaçada. Este, por sua vez, é um aspecto da discussão que não aparece nas produções de Meira e Lerman (2010). Ou seja, a linguagem direcionada à comunicação só emerge explicitamente ao longo da atividade interacional de sala de aula quando há algum tipo de perturbação no desenvolvimento da linguagem direcionada ao conteúdo.

Linguagem Direcionada ao Conteúdo e Tópico Conversacional

Atos assertivos. O outro padrão organizacional é o de *Atos de Fala Assertivos*, usados para designar ou afirmar algo. A partir da análise, constatou-se que alguns atos assertivos utilizados para exemplificar o tópico em questão foram empregados com o objetivo de esclarecer conteúdos curriculares. Nesses casos, os atos assertivos estavam ligados ao conhecimento cotidiano dos alunos (Tabela 3). Tal estratégia é uma mediação docente que cria condições para o desenvolvimento de acessibilidade intersubjetiva aos objetos de discurso por meio da aproximação do conteúdo curricular de algum aspecto da vivência cotidiana dos alunos.

Verificou-se que a professora conseguiu manter uma relação entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano utilizando e permitindo que os alunos apresentassem exemplos do dia a dia com o objetivo de facilitar o entendimento conjunto do tópico em curso (Nébias, 1999). Conhecimentos científicos são os conhecimentos aprendidos com a escolaridade e que têm sua relação mediada por outros conceitos. Neste caso foram mediados por conhecimentos cotidianos, aqueles aprendidos a partir de experiências com o mundo (Wertsch, 1988).

A relação entre essas modalidades de conhecimento, mesmo com origens e desenvolvimento distintos, não é necessariamente conflitante (Nébias, 1999), como é possível identificar no exemplo da sequência conversacional nas linhas 128-133 da Tabela 3. Neste caso, o conhecimento cotidiano sobre a forma de produzir a calda do pudim é

utilizado para mediar a construção de um conhecimento científico: a formação do magma pelo vulcão.

A estratégia de relacionar esses dois conhecimentos, que são expressos em atos de fala assertivos, faz parte da ação reguladora que ocorre na aula, pois com o auxílio dos conhecimentos cotidianos tanto dos alunos quanto da professora (inter-regulação), os conhecimentos científicos vão sendo colaborativamente construídos. Observamos, assim, nestas interações a produção e coprodução de significados, através de ações cognitivo-discursivas que promovem a produção de sentidos comuns para determinados objetos de discurso. É na identificação dos elementos e marcas envolvidos na emergência daquela atividade que podemos acompanhar a produção de significados (Koch, 2003).

Este processo é um exemplo característico do conceito de ZDP tal qual é discutido por Meira e Lerman (2010). Em seu aspecto interacional, a professora está prestando assistência direta aos processos de aprendizagem dos alunos ao realizar, em conjunto com eles, uma operação que não conseguem ainda fazer autonomamente. No aspecto semiótico, está trabalhando a construção de uma realidade temporalmente

compartilhada ao aproximar o conceito de magma com a experiência cotidiana dos alunos, particularmente das alunas, por meio da noção de calda. Ou seja, está atuando em processos de significação e referenciação com vistas à construção de uma versão pública do mundo, em conformidade com Mondada e Dubois (2003). É importante destacar, entretanto, que tal ocorrência de regulação através da linguagem direcionada ao conteúdo só é possível porque existe um contrato didático implícito que sustenta as sequências conversacionais em curso.

Linguagem Simultaneamente Direcionada à Comunicação e ao Conteúdo

Atos expressivos. Por último, identificamos a emergência dos *Atos de Fala Expressivos* que representam estados psicológicos, como a manifestação de alegria em uma congratulação. Estes atos apareceram em situações de manutenção do tópico, nas quais a professora incentiva os alunos, por meio de elogios, a contribuírem com o desenvolvimento da atividade (Tabela 4). Através destes atos foi possível preservar a interação conversacional que

Tabela 3.

Atos de Fala Assertivos e Conteúdos Curriculares.

Falante	Referente	Predicatividade	Força	Interlocutor	Efeito
Exemplo 1 Professora	Agentes internos	L. 128/129/130/131/132/133 (.) Então o vulcão (.) ele é resultado da movimentação das placas tectônicas (.) o magma (.) ele vive em altas temperaturas (.) então ele vive borbulhando vocês lembram da questão do açúcar (.) as meninas né (.) quando a gente vai fazer pudim a gente não tem que (.) pegar o açúcar (.) né além de ser gostoso mas a gente () vocês meninos a gente vai dar uma dica né, A CALDA do pudim é feita de açúcar (.) ai a gente pega o açúcar e deixa o açúcar queimar (.) quando ele chega em altas temperaturas ele fica assim meio pastoso certo então essa pasta ai é muito quente então seria mais ou menos como o magma tá	Assertivo	Alunos	Interagem com a professora na explicação de como é feito o pudim.

Nota: Exemplo 1: Meio da aula. Tópico: agentes internos do relevo. Uso de conhecimentos cotidianos (fazer calda) na construção do conceito de agentes internos (magma).

Tabela 4.

Atos de Fala Expressivos, Manutenção Tópica e Categorização.

Falante	Referente	Predicatividade	Força	Interlocutor	Efeito
Exemplo 1^a Professora	Agentes internos	L.75 ((a professora pede exemplo de agentes externos)) Maremoto muito bem	Expressiva	Aluno	Mais alunos respondem
Exemplo 2^b Professora	Terremoto/ Placas tectônicas	L. 220/221 olha o o:: PSI:::U olha ele fez uma pergunta interessante ele falou assim o que aconteceu no Japão né (.)	Expressiva	Aluno	Demais alunos ficam atentos
Professora e Alunos	Placas Tectônicas	L. 225 ((Professora)) aqui a gente tem a linha do Equador tá (.) Trópico de Câncer (.) PSIU (0.6) L.226 ((Alunos)) Capricórnio L. 227 ((Professora)) Muito bem quem foi que falou	Expressiva	Aluno	Um aluno aponta para o outro

Nota: Exemplos.

^a Início da aula. Uso de atos de fala expressivos para incentivar a participação dos alunos e focalizar a atenção.

^b Fim da aula. Uso de atos de fala expressivos para incentivar a participação dos alunos e focalizar a atenção.

permitiu categorizar o “relevo” através de uma linguagem mais científica, como observados nas linhas 75 e 226, mas também por meio de exemplos cotidianos (linhas 220-221).

Categorizar é localizar um fenômeno de forma que ele possa ser identificado dentro de um conjunto de relações (Marcuschi, 2006). Este processo se organiza a partir das interações sociais. Dessa forma, a categorização dos objetos de discurso ocorre dentro de um contexto e depende de uma organização linguística, podendo ser recategorizado no decorrer da conversação. O movimento que o contrato didático assume ao longo da aula é constante, o que permite dizer que esse está sempre passível de modificações com o objetivo de auxiliar a aprendizagem dos alunos (Souza Cruz, Souza, & Santos, 2014).

Nesse sentido, os atos de fala expressivos funcionam como ponto de encontro das duas classificações de ZDP apresentadas por Meira e Lerman (2010): manter o contrato e esclarecer conteúdos curriculares. Pois os elogios da professora operam tanto para que o contrato didático (participação e atenção dos alunos) seja construído e reafirmado, como para que os objetos de discurso sejam categorizados e recategorizados a fim de proporcionar a construção de conhecimentos científicos através da valorização das respostas dos alunos (científicas e cotidianas).

Além disso, os atos de fala *assertivos e expressivos* foram utilizados como estratégias que possibilitavam a interação mútua, sinalizando para o fato de que os objetos de discurso desenvolvidos na atividade foram produzidos por meio de ações conjuntas e colaborativas.

Em síntese, a interação promovida é um pré-requisito indispensável para a promoção de um discurso coerente (Koch & Penna, 2006; Marcuschi, 2006). Outro requisito para a coerência é a continuidade tópica (Koch & Penna,

2006). Aqui demonstrada através das ações linguísticas emitidas pela professora a fim de evitar quebras e retomar o tópico por meio do uso de atos de fala que efetivassem o contrato didático. Sendo assim, é possível afirmar que a coerência é o ponto para o qual convergem as duas dimensões da regularidade de uso de atos de fala relacionados à emergência de ZDPs. Como vimos, tanto na manutenção do contrato didático quanto no esclarecimento de conteúdos curriculares foram utilizados atos de fala que proporcionaram a realização da coerência discursiva.

Através da comunicação em aula, há uma coconstrução do conhecimento entre alunos e professora, que é a responsável pela mediação entre os alunos e os saberes culturais encapsulados no currículo formal (Coll & Solé, 2004). A expectativa dos participantes dessa conversação é de que os interlocutores construam entendimentos mútuos, ou seja, atuem numa realidade social temporalmente compartilhada.

Transpondo essa discussão para o cenário de análise da pesquisa, é possível afirmar que o tópico – relevo e seus agentes – vai sendo construído a partir de uma atividade referencial na qual objetos de discurso são categorizados e recategorizados. Para que os processos de referenciação relacionados ao tópico em questão não fossem interrompidos, a professora utilizou como estratégia, ao longo da aula, atos de fala que evitassem a suspensão do tópico ou que promovessem a sua retomada nos casos em que os alunos ameaçavam gerar quebras.

O resultado dessas ações da professora foi criar e preservar condições potencialmente favoráveis à emergência e manutenção de ZDPs por permitirem a construção conjunta e a assistência aos processos de significação e de criação de objetos discursivos através de regulações semióticas durante a interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises e relações teóricas apresentadas nesta investigação objetivaram demonstrar como fenômenos linguísticos (Atos de Fala) auxiliam na emergência e manutenção de fenômenos psicológicos (Zonas de Desenvolvimento Proximal), apontando,

por um lado, para as relações existentes entre cognição e linguagem e, por outro, para a atividade linguística como patrocinadora de ambientes favorecedores de aprendizagem.

Não há dúvida que a mediação por signos é o conceito central da Teoria Sociocultural de Vigotski, para o qual *o pensamento se realiza na linguagem*. Sendo assim, estudar as atividades interacionais e linguísticas de participantes em interação face a face é condição necessária para a explicitação de como ocorrem os processos de apropriação e domínio das formas culturais de pensamento e ação, denominadas por Vigotski de funções mentais superiores. Nesse sentido, consideramos fundamental entender os

processos de significação e de referenciação que se dão em interações conversacionais locais entre professora e alunos. Ou seja, explicitar os modos de realização e atualização da função reguladora da linguagem.

Entre as inovações desta investigação que contribuíram para tal empreendimento, é possível elencar: (1) o uso da análise da conversação, particularmente do conceito de coerência conversacional para investigar a construção interpsicológica da atividade referencial, ou seja, das ações para o desenvolvimento de uma realidade temporalmente compartilhada entre participantes de uma atividade; (2) o uso da Teoria dos Atos de Fala levando em consideração as características situacionais e contextuais, o que compreende a consideração dos atos de fala nas sequências conversacionais e na interação durante a atividade; (3) a abordagem da ZDP a partir de uma perspectiva interacional e semiótica, e não como uma propriedade individual ou como um instrumento

de avaliação estanque dos níveis de desenvolvimento real e potencial; (4) a adoção do conceito de contrato didático para tratar de um segundo nível de regulação da atividade sociocultural que ocorre em situações de sala de aula; (5) e a utilização de técnicas de análise interacional e videográfica, assim como de análise microgenética, para investigação de atividades em situações concretas de realização.

As contribuições acima referidas se alinham a um projeto de pesquisa científico que busca explicitar o impacto da função reguladora da linguagem, particularmente da fala, sobre a cognição. Defendemos que a atividade psicológica humana possui íntima relação com a atividade sociocultural e que as duas se constituem dialeticamente principalmente por meio da linguagem. Entretanto, tomamos esta questão não como um pressuposto, mas como um empreendimento de pesquisa a ser continuamente investigado e problematizado.

Em síntese, a presente investigação é uma pequena amostra do que pode ser realizado em termos de aproximação entre

as ferramentas teóricas e metodológicas da sociolinguística interacional e a Teoria Sociocultural de Vigotski para os estudos de atividades educacionais.

Os resultados apontam para uma possibilidade de delineamento e articulação entre as características linguísticas e cognitivas das atividades conversacionais que ocorrem em cenários educacionais formais, notadamente na sala de aula, e que têm impacto direto sobre processos ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

Espera-se que futuras investigações possam aprofundar tais caracterizações e auxiliar na compreensão das regularidades do discurso de sala de aula, a fim de permitir a criação de recursos para a realização de ações docentes intencionais, planejadas e sistemáticas com impacto eficaz sobre a atividade de aula e sobre os processos de aprendizagem dos alunos. Assim como, que o avanço e o desenvolvimento sistemático dessa área de pesquisa gerem novas possibilidades teóricas e metodológicas para o estudo da relação linguagem e cognição na Psicologia.

REFERÊNCIAS

- Bezerra, H. J. S. (2004). *Análise da emergência e manutenção de Zonas de Desenvolvimento Proximal a partir de uma perspectiva interacional e semiótica* (Unpublished master's thesis). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.
- Bezerra, H., & Meira, L. (2006). Zona de Desenvolvimento Proximal: Interfaces com os processos de intersubjetivação. In L. L. Meira & A. G. Spinillo (Orgs.), *Psicologia cognitiva: Cultura, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.190-221). Recife: Ed. Universitária da UFPE.
- Blühdorn, H., & Mannheim, A. (2008). *Coerência no discurso e na cognição*. Retrieved from <http://www1.ids-mannheim.de/fileadmin/gra/texte/kohaerenz.pdf>
- Colaço, V. D. F. R. (2004). Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 333-340. doi: 10.1590/S0102-79722004000300006
- Coll, C., & Solé, I. (2004). Ensinar e aprender no contexto da sala de aula. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp. 241-260). Porto Alegre: Artmed.
- Correia, M. F. B. (2008). Linguagem, Significado, atividade, sujeito e cognição: Noções que orientam estudos sobre o processo de construção de significados. In L. M. Leão & M. F. B. Correia (Orgs.), *Psicologia cognitiva: construção de significados em diferentes contextos* (pp. 16-37). Campinas: Alínea.
- Correia, M. F. B. (2009). Indeterminação, multidimensionalidade e relevância do processo de construção de significados. *Psicologia em Estudo*, 14(2), 251-258. doi: 10.1590/S1413-73722009000200005
- Correia, M. F. B., & Meira, R. L. (2008). Explorações acerca da construção de significados na brincadeira infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 356-364. doi: 10.1590/S0102-79722008000300003
- Coudry, M. I. H., & Morato, E. M. (1988). A ação reguladora da interlocução e de operações epilinguísticas sobre objetos linguísticos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 15, 117-135.
- Forrester, M. A. (2014). Conversation and instruction within apprenticeship: Affordances for learning. In P. Ainley & H. Rainbird (Eds), *Apprenticeship: Towards a new paradigm of learning* (pp. 86-98). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489-1522. doi 10.1016/S0378-2166(99)00096-X
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39-103. doi:10.1207/s15327809jls0401_2
- Koch, I. (2005). A construção dos sentidos no discurso: Uma abordagem sociocognitiva. *Revista Investigações*, 18(2). Recuperado de <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1478/1151>
- Koch, I. G. V. (2003). A Construção de Objetos-de-discurso. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 2(1), 7-27.
- Koch, I. G. V., & Penna, M. A. de O. (2006). Construção/reconstrução de Objetos-de-discurso: Manutenção tópica e progressão textual. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 48(1), 26-31.
- Koch, I. G. V., & Travaglia, L. C. (1993). *A Coerência Textual*. São Paulo: Contexto.
- Koch, I. V., & Marcuschi, L. A. (1998). Processos de referenciação na produção discursiva. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 14(3), 169-190. doi 10.1590/S0102-44501998000300012
- Levinson, S. C. (2007). *Pragmática*. São Paulo: Martins Fontes.
- Mahn, H. (2015). Classroom discourse and interaction in the zone of proximal development. In N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (pp. 250-264). New Jersey: John Wiley & Sons. doi 10.1002/9781118531242
- Marcondes, D. (2005). *A pragmática na filosofia contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Marcuschi, L. A. (2003). *Análise da conversação*. São Paulo: Ed. Ática.
- Marcuschi, L. A. (2006). Referenciação e progressão tópica: Aspectos cognitivos e textuais. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 48(1), 7-22.
- Markee, N. (2015). *The handbook of classroom discourse and interaction*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Meira, L. (1994). Análise microgenética e videografia: Ferramentas de pesquisa em Psicologia Cognitiva. *Temas em Psicologia*, 2(3), 59-71.
- Meira, L., & Lerman, S. (2010). Zones of Proximal Development as fields for communication and dialogue. In C. Lightfoot & M. C. D. P. Lyra (Eds.), *Challenges and strategies for studying*

- human development in cultural contexts* (pp. 199-219). Roma: Information Age Pub Inc.
- Miranda, N. S. (2001). O caráter partilhado da construção da significação. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*, 5(1), 57-81.
- Morato, E. M. (2000). Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. *Educação & Sociedade*, 21(71), 149-165.
- Morato, E. M. (2002). *Linguagem e cognição: As reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. São Paulo: Plexus Editora.
- Nébias, C. (1999). Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 3(4), 133-140. doi: 10.1590/S1414-32831999000100011
- Searle, J. R. (2000). *Mente, linguagem e sociedade: Filosofia no mundo real*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Sousa, M. E. V. (2002). *As surpresas do previsível no discurso de sala de aula*. João Pessoa: UFPB, Editora Universitária.
- Souza Cruz, F. F., de Souza, S. M. C. S., & dos Santos, P. J. S. (2014). Reflexões sobre o ensino a distância à luz da noção de contrato didático. *Linhas*, 15(28), 345-369. doi: 10.5965/1984723815282014345
- Souza, E. R. F. (2006). Placement of topic changes in conversation. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 48(1), 151-155.
- Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Vigotski, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. Barcelona: Paidós.

ERRATA

No artigo “Fala-Ação na Sala de Aula: Regulação Semiótica de Processos Cognitivos”, com número de DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3633>, publicado no periódico *Psicologia: Teoria & Pesquisa*, vol 36, elocation e3633:

Página 1, onde se lia:

Henrique Jorge Simões Bezerra, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9976-8551>

Leia-se:

Henrique Jorge Simões Bezerra, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7575-7409>