

Relações de ensino e linguagem: reflexões a partir da análise microgenética

(Educational relations and language: reflections from the micro-genetic analysis)

Evani Andreatta Amaral Camargo¹, Ana Paula de Freitas²

¹ Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – Centro Universitário Moura Lacerda (CUMML)

² Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade São Francisco (USF)

evaniamaral@gmail.com, freitas.apde@gmail.com

Abstract: From the analysis of an episode of an 8-year-old male subject with singularities in his linguistic and cognitive development process, and having the school context as well as its interactions as the space for observation, we intend to understand the signification processes developed between him and his teacher in their interpersonal relations. Despite the restricted linguistic production, a microgenetic analysis allowed us to identify complex signification processes, revealing marks of subjectivity as well as the joint construction of communication projects performed by him and his interlocutors. His language difficulties notwithstanding, the discursive intention can be effected by the joint construction of meaning in the dialogue process.

Keywords: Historical and cultural theory; microgenetic analysis; linguistic and cognitive development.

Resumo: A partir da análise de um episódio de um sujeito com oito anos, do sexo masculino, que apresenta singularidades em seu processo de desenvolvimento linguístico-cognitivo, tendo como espaço de observação o contexto escolar e as interações aí estabelecidas, pretendemos compreender, nas relações intersubjetivas, os processos de significação elaborados entre ele e a professora. A análise de cunho microgenético nos permitiu identificar, mesmo com uma produção linguística restrita, processos de significação complexos, que revelam marcas de subjetividade, bem como a construção conjunta dos projetos de dizer, realizados por ele e seus interlocutores. Apesar de suas dificuldades linguísticas, seu intuito discursivo pode ser efetivado pela construção conjunta de sentidos no processo de interlocução.

Palavras-chave: teoria histórico-cultural; análise microgenética; desenvolvimento linguístico-cognitivo.

Introdução

As relações de ensino constituem um tema de pesquisa relevante no âmbito educacional e tem sido nosso objeto de estudo. Temos procurado compreender tais relações pelo olhar da intersubjetividade e fundamentado tais estudos na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (VIGOTSKI,¹ 1995, 2001) e na perspectiva enunciativo-discursiva bakhtiniana.

A partir da análise de um episódio de um menino que apresenta singularidades em seu processo de desenvolvimento linguístico-cognitivo, tendo como espaço de observação o contexto escolar e as interações aí estabelecidas, pretendemos identificar, nas relações intersubjetivas, os processos de significação elaborados entre o sujeito e a professora, indicando que apesar de suas dificuldades linguísticas, seu intuito discursivo pode ser efetivado pela construção conjunta de sentidos nos processos de interlocução.

¹ A grafia do nome do autor varia em diferentes traduções. Optamos por uma só forma, porém preservando as indicações diferenciadas nas citações literais e referências bibliográficas.

A opção pelo estudo de casos considerados singulares possibilita a exploração de características latentes que não se explicitam com facilidade em casos típicos. Vigotski (1995), ao elaborar seu método de investigação para a compreensão do funcionamento psicológico humano, afirma que o entendimento dos processos psicológicos complexos deve se dar pela busca de pistas e resíduos que se transformam em um meio valioso para o conhecimento de fenômenos simples. Explicita que “tan sólo e nestos últimos años va superando la psicología el temor ante la valoración cotidiana de los fenómenos y aprende por minucias insignificantes – residuos del mundo de los fenómenos” (VYGOTSKI, 1995, p. 64).

Desse modo, cada caso torna-se exemplar pela singularidade dos dados e pela descoberta de detalhes que podem ser fundamentais, reveladores de modos de funcionamento mental dos sujeitos. Pino (2005, p. 186), em consonância com as ideias de Vigotski (1995), explicita que “o processo em si é um fenômeno geral porque é constitutivo da própria condição humana.”

O objeto de análise deste estudo está posto no processo de desenvolvimento linguístico pelo qual passa o aluno em questão. A relação intersubjetiva estabelecida entre ele e seus interlocutores é enfatizada na análise.

Pesquisadores da teoria histórico-cultural têm demonstrado em seus trabalhos um interesse pela compreensão do sujeito e seus modos de constituição. Nessa linha, podemos citar o estudo de Smolka, Góes, Pino (1998). Retomando trabalhos clássicos como os de Vigotski, Bakhtin e Wallon, os autores apontam para a natureza semiótica e dialógica das ações e do desenvolvimento humano como linha promissora de aprimoramento teórico. Mostram que a tese da mediação semiótica de Vigotski (1995) e o princípio dialógico de Bakhtin (2003) permitem argumentar que a palavra surge como um sinal privilegiado que constitui a interface dos processos sociais e individuais no discurso para/de outros ou no discurso interno.

Com relação à natureza semiótica de constituição do sujeito, os autores explicitam que “se o sujeito é constituído semioticamente – pelo outro ou pela palavra – e se o signo é fundamentalmente polissêmico, a natureza do processo de constituição deve implicar o que é diferente, não só o que é idêntico” (SMOLKA; GOÉS; PINO, 1998, p. 157).

Essa perspectiva é fundamental para tornar possível o entendimento do processo de constituição dos sujeitos, uma vez que se orienta, não só pelos princípios de origem social do desenvolvimento, mas porque mostra a linguagem (sínica) enquanto possível de mobilizar o outro (VIGOTSKI, 2001). Na dinâmica interativa estabelecida entre sujeitos, nem sempre a linguagem é explícita (oralizada). Muitas vezes, é no silêncio, no gesto, no movimento do corpo que os sujeitos se constituem. E as relações estabelecidas não necessariamente são mutuamente semelhantes, simétricas, partilhadas (SMOLKA, 2010; FREITAS, 2012).

Vigotski (1995) baseia-se na abordagem materialista dialética da análise da história humana ao propor uma descrição metodológica que se contraponha à psicologia experimental ancorada na estrutura estímulo-resposta. Assim, o autor propõe uma análise psicológica que focalize como fatores essenciais: 1. uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; 2. uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo,

isto é, uma análise explicativa e não descritiva; e 3. uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura.

Zanella *et al.* (2007), ao realizarem uma análise sobre as reflexões metodológicas discutidas por Vigotski no conjunto de sua obra, argumentam que um dos desafios colocados pelo autor refere-se a como explicar, no processo de desenvolvimento do psiquismo humano, o conjunto de relações sociais manifestadas no sujeito, ou seja, nas palavras de Vigotski (1995, p. 64), “como se manifesta lo grande em lo más pequeno”. Assim, em nossa compreensão, na dinâmica das relações sociais, no movimento entre os sujeitos dessas relações, podemos destacar determinados detalhes e minúcias, que nos possibilitam conceber a natureza social do desenvolvimento psíquico.

Tais referências são importantes para a discussão do estudo do aluno que iremos focalizar. Além delas, faz-se necessário comentar outro aspecto da metodologia, que diz respeito ao principal recurso de análise a ser utilizado, apoiado na abordagem microgenética.

Góes (2000) apresenta uma discussão sobre a análise microgenética enquanto abordagem metodológica que se insere numa matriz histórico-cultural e semiótica dos processos humanos. A autora ressalta o caráter profícuo desse caminho metodológico no estudo de questões referentes à subjetivação, tomando como ponto de partida para a discussão as contribuições de Wertsch (1985).

Wertsch e Hickmann (1987) salientam que a análise é micro porque se refere à curta duração dos eventos. Para Góes, essa característica não é a central; o “micro” diz respeito ao privilegiamento de minúcias indiciais. Além disso, a análise é “genética” no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, em uma tentativa de explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura.

As reflexões de Góes sobre a análise microgenética buscam nos estudos fundados no paradigma de natureza indiciária (GINZBURG, 1991) e na perspectiva enunciativo-discursiva (BAKHTIN, 1995, 2003), a vinculação necessária para se compreender essa vertente metodológica. Desse modo, a autora sugere que a caracterização mais importante da análise microgenética está numa forma de conhecer que é orientada para minúcias, detalhes e ocorrências residuais, como indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em curso. Além disso, os episódios a serem analisados são escolhidos no sentido de permitirem uma interpretação do fenômeno de interesse. A ênfase é dada para uma análise centrada na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos.

Assim, ao buscarmos caracterizar um sujeito que tem peculiaridades em seu desenvolvimento linguístico-cognitivo, focalizaremos seus diferentes modos de relação com os outros, a fim de podermos relacionar suas manifestações de funcionamento mental superior com as formas de mediação semiótica que emergem em suas interações dialógicas.

Aspectos metodológicos

O sujeito deste estudo é uma criança de 8 anos de idade, Gil, que nasceu prematuro, pesando 1,1kg e medindo 30 cm. Ele não apresentou atraso no desenvolvimento motor, porém em relação ao desenvolvimento da linguagem, as primeiras palavras foram produzidas quando ele tinha quatro anos de idade. Até então usava gestos indicativos e balbucios para se comunicar. Segundo diagnóstico neurológico, Gil apresenta má formação do desenvolvimento cortical com apraxia fonarticulatória. À época do trabalho de campo, Gil falava pouco, de forma lentificada, mas inteligível na maioria das vezes. Construía enunciados, contudo, nem sempre com todos os elementos de uma frase. Usava muitos gestos na tentativa de se fazer entender.

Em relação à história escolar, Gil ingressou no 1º ano do ensino fundamental em 2008, com seis anos de idade. Em 2009 e 2010, permaneceu no primeiro ano, com a mesma professora. Conhecia o alfabeto, nomeava as letras, usava letra de forma para escrever, fazia cópias da lousa, às vezes sem copiar todas as letras da palavra. Escrevia espontaneamente seu nome, o nome de um dos colegas (aquele que mais o auxiliava e que Gil demonstrava ter muito afeto) e algumas palavras mais usadas e mais simples, como bola e bolo, por exemplo. Quanto à leitura, em alguns momentos, era possível observá-lo tentando ler o que estava escrito na lousa ou no caderno.

A pesquisa foi realizada em uma sala de aula com 23 alunos de uma escola municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Trazemos para este texto a análise de um episódio dialógico ocorrido em maio de 2010. O dado foi extraído do banco de dados das pesquisadoras, constituído por filmagens feitas entre fevereiro e novembro de 2010, ao longo do período letivo. A pesquisa foi videogravada, por ser este um instrumento privilegiado para focalizar as interações dialógicas no contexto intersubjetivo. Esse instrumento nos permitiu olhar para o episódio várias vezes e nos atermos aos detalhes dos acontecimentos. A atividade de transcrição foi minuciosa, como requer a abordagem microgenética. Desse modo, gestos, expressões, movimentos corporais que poderiam passar despercebidos em outra forma de registro, foram possíveis de serem captados e transcritos. Coerentes com a matriz histórico-cultural, buscamos na dinâmica da relação que vai se estabelecendo entre Gil e sua professora indícios das capacidades linguísticas do aluno. As transcrições consideram ainda as condições de produção dos acontecimentos recortados para análise. Os nomes dos sujeitos são fictícios para preservar as identidades dos mesmos. Este trabalho foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos.

Resultados e discussões

Episódio – Terça-feira, 25 de maio de 2010

As carteiras estão dispostas lado a lado em formato de “U”. A professora informa os alunos sobre a história que irá ler para as crianças: *Romeu e Julieta*, de Ruth Rocha.² Gil está sentado no meio da formação das cadeiras bem de frente para a lousa, do seu lado direito está o aluno Guto e ao seu lado esquerdo, o aluno Vitor. Durante a leitura da história, que durou 46 minutos, Gil permanece em silêncio na maior parte do tempo, aparentemente distraído: ele boceja várias vezes, debruça-se sobre a carteira, mexe em

² ROCHA, R. *Romeu e Julieta*. São Paulo: Moderna, 2009.

seu boné, manifestando-se em poucos momentos. Tais manifestações se dão a partir de palavras significativas para ele, permitindo que se coloque na interação verbal que vem ocorrendo naquela sala de aula. Quando o sentido produzido faz efeito, ele intervém.

Após a leitura da história e comentários, a professora dá continuidade ao seu planejamento do dia e propõe que discutam sobre um fato ocorrido e que estava sendo veiculado na mídia – a agressão de uma procuradora pública aposentada a uma criança que estava sendo adotada por ela.³ A partir dessa discussão, vários alunos relatam experiências de agressões vividas por eles na relação com os pais. Nesse momento, inicia-se o diálogo entre Gil e a professora que será o objeto de nossa análise:

1. Profa.: *Agora, pessoal, a professora escolheu essa história pra gente conversar sobre um assunto muito importante. Eu vou mostrar pra vocês agora a página de uma revista e eu quero que vocês me falem o que vocês sabem sobre esta foto desta página. Só que vai levantar a mão antes de falar qualquer coisa.*
2. Gil: **(ergue o braço).**
3. Profa.: *posso mostrar?*
4. Alguns alunos: *pode!*
5. Profa.: *Quem conhece essa mulher?*
6. Alguns alunos: *eu!*
7. Profa.: *Você conhece, né, Paulo?*
8. Paulo: *Foi essa mulher que bateu na filha dela.*
[...]
9. Profa.: *you já apanhou da sua mãe?* (dirigindo-se a Gil)
10. Gil: **(acena positivamente com a cabeça)**
11. Profa.: *do quê? De cinta, de chinelo, com a mão, do que ela bateu em você?*
12. Gil: **(sorri, coloca o dedo indicador da mão direita sobre o queixo, pensativo)** *de cinta*
13. Profa.: *de cinta? Que é que você fez prá ela, prá ela bater em você de cinta?*
14. Gil: **(sorri, coloca o dedo indicador da mão direita sobre o queixo, pensativo)** (segmento ininteligível)
15. Profa.: *you lembra o que é que você fez prá ela?*
16. Gil: **(sorri)**
17. Profa.: *o que é que você fez?*
18. Gil: **(não responde, permanece olhando para a professora com as mãos em frente à boca)**
19. Profa.: *que ela ficou brava e bateu em você, o que você fez?*
20. Gil: *eu falei assim*
21. Profa.: *o que você falou?*
22. Gil: **(sorri)**

³ Fonte: Revista *Veja*, edição 2166, de 26 de maio de 2010. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>>. Acesso em: 2 de jun. 2014.

23. Profa.: (dirigindo-se aos demais alunos) *ele quer falar; vocês podem ficar quietos. O que você falou pra ela?*
24. Gil: *eu falei pra ela... ah, eu falei assim (coloca o dedo indicador da mão direita sobre o queixo pensativo, começa a abaixar a mão direita sobre a mesa, ao mesmo tempo coloca a mão esquerda sobre a direita, faz um movimento de bico, como se começasse a asso-prar e diz algo ininteligível à gravação) quando, a mãe bate em mim, a mãe lá embaixo!*
25. Profa.: *ah! Você falou pra ela que quando ela bater em você, você vai se jogar lá embaixo?*
26. Gil: **(acena positivamente com a cabeça)**
27. Profa.: *embaixo de onde?*
28. Gil: **(permanece olhando para a professora, mas não responde)**
29. Profa.: *na sua casa tem em cima, embaixo?*
30. Gil: **(acena positivamente com a cabeça)**
31. Profa.: *é? Daí você falou que quando ela bater em você, você vai se jogar lá de cima, é isso?*
32. Gil: **(acena negativamente com a cabeça)**
 (Os alunos começam a falar ao mesmo tempo, tentando interpretar o que Gil está dizendo e fazendo comentários sobre a dificuldade dele para se expressar. A professora pede silêncio e retoma o diálogo com Gil)
33. Profa.: (se aproxima da carteira de Gil e se agacha na frente dele) *fale!*
34. Gil: **(coloca as mãos sobre a mesa, sorri)**
35. Profa.: **(apoiar as mãos sobre a mesa de Gil)** *you apanhou da sua mãe de cinta?*
36. Gil: **(acena positivamente com a cabeça)**
37. Profa.: *por quê? O que é que você fez pra ela?*
38. Gil: **(ergue os ombros, gesto de “não sei”)**
 [...]
39. Profa.: *por que que a sua mãe bateu em você? É isso que eu quero que você responda!*
40. Gil: *não sei!* **(ergue os braços e os solta sobre a carteira)**
41. Profa.: *you lembra?*
42. Gil: **(passa o dedo da mão direita na mão esquerda, como se estivesse escrevendo, em seguida faz com a mão direita gestos circulares no ar)**
43. Profa.: *you ficou descendo e subindo, descendo e subindo?* **(faz os mesmos gestos circulares)**
44. Gil: *ai chutou eu!*
45. Profa.: *quem chutou você?*
46. Gil: *a gente tava aqui e aqui (indica com as mãos sobre a carteira onde ele estava e onde estava sua mãe, faz gesto de caminhar com os dedos, distanciando a mão direita da mão esquerda)*
47. Profa.: *quem era? A mãe aqui?* **(apontando a mão esquerda de Gil)**
48. Gil: **(acena positivamente com a cabeça)**
49. Profa.: *e você lá?* **(apontando a mão direita de Gil)**
50. Gil: **(acena positivamente com a cabeça)**
51. Profa.: *tá bom, depois vai lembrando ai (professora que estava ajoelhada em frente à carteira, levanta-se e dá uns passos para trás)*

52. Gil: *eu falei pra ela*
53. Profa.: *ah?*
54. Gil: **(novamente faz o gesto de caminhar com os dedos, em seguida ergue os braços, sorri, abaixa os braços)**
[...]
55. Profa.: *fale, Gil*
56. Gil: *euuu (apoia os cotovelos sobre a carteira e balança as mãos) a mamãe desceu e eu lá em cima, a mamãe falou assim: aqui!*
57. Profa.: *ela desceu, você ficou lá em cima, ela falou assim: desça! Daí você não desceu?*
58. Gil: *mas, eu falei pra mamãe...*
59. Profa.: *o que você falou pra mamãe?*
60. Gil: *fica aqui!*
61. Profa.: *ah!*
62. Gil: **(vai caí (tampa a boca, como se dissesse algo que não pudesse ser dito)**
63. Profa.: *você falou, vai cair! Mas a vovó que mandou você descer?*
64. Gil: **(acena negativamente com a cabeça)**
65. Profa.: *a mãe mesmo!*
66. Gil: **(acena positivamente com a cabeça)**
67. Profa.: *ai você falou que não ia descer, que você ia cair?*
68. Gil: **(acena positivamente com a cabeça)**
69. Profa.: *e daí como você desceu?*
70. Gil: **(eu descí bem correndo (faz gestos de correr com os braços)**
71. Profa.: *ah! Bom! É isso? Mas não foi por isso que você apanhou? Foi por isso?*
72. Gil: **(acena positivamente com a cabeça)**
73. Profa.: *foi por isso. Ela falou pra você descer devagar e você falou que ia cair, é isso?*
74. Gil: **(acena positivamente com a cabeça)**
75. Profa.: *descer o quê, Gil? Descer a escada? A rua?*
76. Gil: **(por uns instantes permanece quieto, olhando para a professora, em seguida, faz gestos de dirigir com as mãos) o carro tava aqui (indica com o braço esquerdo), eu tava aqui (indica com o braço direito)**
77. Profa.: *ah! Então era na rua que você tava!*
78. Pesquisadora: *Lourdes, será que não foi no dia em que ele se perdeu no parque, que ela falou: fica aqui, eu vou ali.*
79. Gil: **(fica olhando para a pesquisadora e sorri)**
80. Profa.: *era no parque?*
81. Gil: **(acena positivamente com a cabeça, sorrindo)**
82. Profa.: *ah! Era no parque! Daí você não ficou lá onde ela mandou você ficar?*
83. Gil: **(eu saí da escada, subi e descí (movimenta as mãos na tentativa de fazer o gesto de subir e descer)**
84. Profa.: *que mais?*

85. Gil: **(gesto de pensar)** *eu descii. Me espera em casa!*
86. Profa.: *você foi lá na sua casa?*
87. Gil: **(acena negativamente com a cabeça) mas (balança a mão direita)** (segmento ininteligível) *parquinho dali (fazendo gestos indicativos)*
88. Profa.: *parquinho dali de cima? Ah?*
89. Gil: *eu sai lá, descii (movimenta as mãos na tentativa de fazer o gesto de descer) andei (movimenta os dedos para frente) e sentei.*
90. Profa.: *e sentou?*
91. Gil: *e daí subi*
92. Profa.: *ah! Que mais?*
93. Gil: *ai eu fui embora!*
94. Profa.: *foi embora! Sozinho?*
95. Gil: **(acena negativamente com a cabeça)**
96. Profa.: *com quem você foi embora?*
97. Gil: *com a minha mãe!*

O sentido da narrativa acima, incompleto, inacabado, que demora a ser construído por Gil e pela professora, se deu a partir da temática que estava sendo discutida, da oralidade de Gil complementada por gestos e pela inferência da pesquisadora sobre o fato que já era do conhecimento dela e da professora. Dessa forma, podemos compreender que apesar das dificuldades na elaboração do relato, Gil, que ainda não possui uma narrativa autônoma, constrói seu discurso a partir dos sentidos que a professora vai atribuindo ao seu intuito discursivo. Identificamos aqui, nas ações, nos gestos e nos fragmentos de narrativa, os indícios da elaboração do narrar em Gil. Podemos nos remeter à argumentação de Smolka, Goés e Pino (1998), para quem o sentido e o sujeito são constituídos semioticamente pelo outro e pela palavra e o papel do signo em tal constituição.

Só foi possível a construção do sentido pelo fato de a professora ter interpretado as pistas dadas por Gil e por sua intenção pedagógica de construir uma narrativa com ele. Chamamos a atenção aqui para a importância do papel da professora, que, por meio de gestos e palavras, vai procurando atribuir sentidos ao relato do aluno. Smolka (2010), em discussão sobre as relações de ensino, explicita que o professor realiza gestos de ensinar. Aqui, os indícios desses gestos de ensinar são vistos nos questionamentos que a professora realiza, nas mudanças corporais – ela se agacha para ficar mais próxima dele, ela se apropria dos gestos de Gil, como nos turnos 33 e 43. Apesar da dificuldade em compreender o querer dizer de Gil, a professora insiste por perguntas, como podemos observar entre os turnos 13 e 24, em que as refaz, até que ele inicie sua tentativa de narrar, buscando dessa forma mobilizar o outro, como explicita Vigotski (2001). A efetividade da construção desse evento, mesmo que parcial, se deu pelas relações intersubjetivas da sala de aula, pela ação da professora na busca da significação dos gestos e da oralidade do aluno e pela intervenção da pesquisadora que tinha conhecimento do fato que Gil estava tentando narrar. Ressaltamos que só foi possível o reconhecimento do episódio que estava sendo narrado pelas pistas dadas por Gil (vide turnos 56 a 78).

A temática em questão, concomitantemente explorada pelos pares (colegas) de Gil, também parece ter interferência no desejo do aluno de narrar. Ele também quer ter um fato reportável (LABOV, 1972) naquele grupo de crianças. O conceito de reportabilidade refere-se ao motivo pelo qual o narrador ressalta escolher um relato ou história (ou eventos dentro deles) que é passível de ser contado, que tenha importância. Isso é o que move o narrador a decidir por relatar ou não o evento. É como criar um inédito viável de ser narrado. As demais crianças têm “histórias” sobre a temática trazida, das relações com os pais. Gil deseja também ter algo a dizer.

Além disso, identificamos pelo episódio indícios do querer dizer de Gil, já que ele concorda ou discorda, principalmente por gestos representativos, da interpretação que a professora faz do seu relato (como ocorre entre os turnos 63 e 72, 78 e 82). Por exemplo, o esforço da professora para que Gil traga à tona seu intuito discursivo (BAKHTIN, 2003) só pode ser interpretado ao olharmos todos os detalhes nesse processo dialógico específico: a aproximação de Lourdes, o abaixar-se em frente ao aluno e o fato de, ao perguntar, retomar a pergunta várias vezes, mesmo que a incompreensão nem sempre tenha sido desfeita ou a compreensão estabelecida. A interpretação da “vontade pedagógica” dessa professora só pode ser identificada por termos olhado detalhadamente o processo dialógico que foi se estabelecendo. Esse “olhar detalhado” foi construído pelo posicionamento teórico-metodológico na interpretação dos dados.

A partir da análise microgenética deste episódio, os dados foram construídos, ao identificar na interlocução entre Gil e a professora Lourdes, as minúcias que nos permitiram identificar indícios das possibilidades de narrar de Gil. Tal análise busca nos detalhes signos que são relevantes para a compreensão da narrativa que está sendo construída.

Nessa perspectiva teórica, o olhar para o dado de um único sujeito com dificuldades linguísticas permite que se compreenda a construção de um processo dialógico, que se configura em um momento da enunciação, e pode ser um percurso metodológico para entender a constituição de sujeitos com dificuldades linguísticas e a formação de sentidos nas salas de aula. Vigotski (1995) discute que a investigação em casos típicos possibilita o entendimento de funções psíquicas complexas e deve ocorrer pela busca de pistas que se transformam em um meio valioso para o conhecimento de fenômenos cotidianos.

Considerações finais

A análise microgenética é fundamental para se olhar e discutir o desenvolvimento linguístico nos processos de interlocução pela construção conjunta dos sentidos. É esse olhar detalhado que permite compreender o que os interlocutores querem dizer. Esse tipo de análise também possibilita a interpretação das configurações nas relações intersubjetivas que levam aos processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

A interpretação do gesto é fundamental para sujeitos com dificuldades linguísticas como pistas ou indícios na compreensão do querer dizer do sujeito. Na análise microgenética, o gesto, como outro processo semiótico, tem um papel fundamental para se chegar à significação ou ao intuito discursivo.

O papel do outro, que neste caso é a professora, com disponibilidade para compreender o intuito discursivo do sujeito com dificuldades linguísticas, é o de assumir de

fato o papel de interlocutora e é isso que dá ao aluno a possibilidade de se colocar também nesse papel, essencial para a construção do sentido, mesmo que parcial.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995. 196p.
- _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476p.
- FREITAS, A. P. de. Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. *Rev. bras. educ. Espec.*, v. 18, n. 3, set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 9 out. 2014.
- GINZBURG, C. Chaves do Mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO, U.; SEBEOK, T. A. *O Signo de Três*. São Paulo: Perspectiva, 1991. p. 89-129.
- GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, ano 20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000.
- LABOV, W. *Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. 440p.
- SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A. L. B.; HORTA, A. L. H. (Org.). *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 107-128.
- SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R.; PINO, A. A constituição do sujeito: uma questão recorrente. In: WERTSCH, J.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. (Org.). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 143-158.
- VYGOTSKI, L. S. *Problemas Del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1995. 383p. (Obras Escogidas, v. III).
- _____. *A Construção do Pensamento da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496p.
- WERTSCH, J. V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1985. 262p.
- WERTSCH, J. V.; HICKMANN, M. Problem solving in social interaction: a microgenetic analysis. In: HICKMANN, M. (Org.). *Social and functional approaches to language and thought*. Nova York: Academic Press, 1987. p. 251-265.
- ZANELLA, A. V. et al. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 14 out. 2014.