

## **Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade / Vygotsky and Bakhtin/Volochinov: dialogism and otherness**

*Maria Cecília Camargo Magalhães\**  
*Wellington de Oliveira\*\**

### **RESUMO**

Este texto examina os conceitos de dialogia e alteridade, com base nas discussões de Vygotsky e nas contribuições de Bakhtin e Volochinov, ligadas a questões de linguagem e método, centrais para as pesquisas com formação de educadores, conforme desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa LACE – Linguagem em Atividades no Contexto Escolar. O trabalho procura demonstrar que, mesmo havendo convergência entre esses pensadores, há especificidades significativas referentes ao papel da alteridade no diálogo. Vygotsky voltou-se à compreensão de questões de ensino-aprendizagem e desenvolvimento; Volochinov e Bakhtin engajaram-se em investigações críticas sobre a filosofia da linguagem e sobre “premissas e métodos da linguística”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dialogismo; Alteridade; Colaboração Crítica; Formação de Educadores

### **ABSTRACT**

*This text examines the concepts of dialogism and otherness as per Vygotsky's discussions and the important contributions by Bakhtin and Volochinov, regarding language and method – which are key to the teacher education investigations carried out in the research group LACE – Linguagem em Atividades no Contexto Escolar. The work points to the fact that, despite the many converging aspects between these researchers, there are important specificities related to the role of otherness in the dialogue. Vygotsky was concerned with the understanding of learning and development; Volochinov and Bakhtin were engaged in critical investigations on language philosophy and methods pertaining to linguistics.*

**KEY-WORDS:** Dialogism; Otherness; Critical Collaboration; Teacher/Principal/Coordinator/Researcher Education

---

\* Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, São Paulo, São Paulo, Brasil; [cicamaga@gmail.com](mailto:cicamaga@gmail.com)

\*\* Professor das Faculdades Integradas Coração de Jesus – FAINC, São Paulo, São Paulo, Brasil; [ollivell@gmail.com](mailto:ollivell@gmail.com)

## Introdução

Este texto examina os conceitos de dialogia e alteridade, com base nas discussões de Vygotsky e nas importantes contribuições de Bakhtin e seu círculo, principalmente Volochinov, questões centrais para as pesquisas que desenvolvemos no Grupo de Pesquisa LACE – Linguagem em Atividades no Contexto Escolar<sup>1</sup>. Muitos pesquisadores (e.g., WERTSCH, 1998; PONZIO, 2008; BRANDIST, 2007; EMERSON, 2010; FREITAS, 1995 e 1997, entre outros) têm apontado semelhanças entre Bakhtin, Volochinov e Vygotsky quanto à central importância do diálogo e da alteridade na constituição da consciência humana e da subjetividade. Todavia, outros (e.g., GERALDI, BENITES e FICHTNER, 2007, entre muitos outros) têm apontado a necessidade de certa cautela nessa discussão, pois esta não é tarefa fácil, uma vez que são pensadores com interesses, filiações teóricas e histórias distintas.

Salientando as semelhanças entre os dois grupos, Emerson (2010), Jones (2007) e Holquist (1994) comentam que tanto Bakhtin e o Círculo como Vygotsky (1987 [1934]) e seu grupo estavam voltados a investigações pioneiras que, de forma semelhante, criticavam as bases teórico-metodológicas reducionistas e dualistas, que apoiavam as pesquisas na época, na compreensão do desenvolvimento humano. Isto é, enquanto Bakhtin e, principalmente, Volochinov questionavam as premissas e métodos do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato quanto à concepção da linguagem, Vygotsky fazia o mesmo quanto aos métodos da psicologia idealista e behaviorista. Ambos estavam apoiados no materialismo histórico-dialético que enfoca “os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram, como as que produziram pela sua própria ação” (MARX e ENGELS, 2007 [1845], p. 17) e coloca como centrais questões sócio-histórico-culturais. Nessa direção, Holquist (1994)

---

<sup>1</sup> O Grupo de Pesquisa LACE, inscrito no CNPq em 2004, focaliza principalmente a formação de educadores e alunos crítico-reflexivos. Inclui pesquisas de intervenção crítico-colaborativas que investigam a constituição dos sujeitos, suas formas de participação e a produção de sentidos e significados em Educação. Além disso, visa a desenvolver e aprofundar: (a) a discussão dos modos como a linguagem está sendo enfocada nos contextos de formação de professores; e (b) um quadro teórico-metodológico para o trabalho de intervenção nos contextos profissionais escolares. Integra duas temáticas centrais: Linguagem, Colaboração e Criticidade (LCC), sob a liderança da Prof.ª. Dra. Maria Cecília Magalhães; e Linguagem Criatividade e Multiplicidade (LCM), sob a liderança da Prof.ª. Dr.ª. Fernanda Liberali.

salienta que Bakhtin e Vygotsky enfatizavam questões sociais e a centralidade da linguagem na constituição da consciência, no desenvolvimento humano.

Todavia, como discutem Cheyne e Tarulli (1999), embora haja muitos pontos de convergência entre Vygotsky, Bakhtin e, principalmente, Volochinov, há especificidades importantes entre eles quanto ao enfoque do papel da alteridade no diálogo, que muitas vezes não são pontuadas. Isso porque, embora fosse preocupação de ambos a discussão de método, na constituição da consciência humana, como “algo a ser praticado e não aplicado” (MARX e ENGELS, 2007 [1845-46]), Vygotsky (1978 [1930]), especificamente, estava voltado à compreensão de questões de ensino-aprendizagem e desenvolvimento. Volochinov e Bakhtin, por sua vez, como aponta Jones (2007, p. 69), estavam engajados em investigações críticas sobre a filosofia da linguagem e sobre “premissas e métodos da linguística”.

Apesar dos diferentes locais de onde falam, a dialogia e a presença do “outro” é, para ambos, central na constituição da subjetividade, ao possibilitar contradições que, ao criarem tensões e conflitos, contextualizam o questionamento de sentidos e a produção de novos significados. Essas são as questões que organizam esta discussão. Abordaremos, a seguir, os conceitos de dialogia e alteridade com base em Bakhtin, Volochinov e Vygotsky, com foco na questão do método em pesquisas em formação de educadores que são desenvolvidas pelo GP LACE.

## **1 Dialogia e alteridade para Bakhtin, Volochinov e Vygotsky**

Dialogia e alteridade são conceitos importantes para a compreensão da linguagem, tanto para Bakhtin/Volochinov quanto para Vygotsky. Brait (2001, p. 98) define dialogismo com base em duas dimensões estreitamente relacionadas: como fundador da natureza interdiscursiva da linguagem e como estreitamente relacionado ao conceito de alteridade. Como aponta Holquist, no dialogismo “a própria capacidade de ter consciência está baseada no outro” (HOLQUIST, 1994, p. 18).

É na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem, em um processo que não surge de suas próprias consciências, mas de relações sócio-historicamente situadas. Dessa forma, constituímos-nos e nos transformamos sempre pela relação com outro, uma vez que, como mostra Amorim (2004), a alteridade funda-se na relação entre

o sujeito e seu outro, ou melhor, seus outros. A relação eu-outro-outros, em contextos sócio-histórico-culturais, cria a possibilidade da ampliação dos horizontes dos sujeitos, no desdobramento dos lugares enunciativos, na multiplicidade de vozes, na configuração da polifonia entre o que é dito e o como se diz, em que “a palavra se dirige e nesse gesto o outro está posto” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1984 [1929], p. 113). Nessa direção, dialogia e alteridade definem o ser humano, uma vez que “é impossível pensar no homem, fora das relações que o ligam ao outro” (BARROS, 2001, p. 30). De forma semelhante, Emerson (2010, p. 69), ao discutir esses conceitos na constituição das subjetividades, salienta que “as palavras não podem ser concebidas sem as vozes que as falam” e fora do contexto sócio-histórico-cultural e político da situação de comunicação. Também, para Vygotsky, dialogia e alteridade são centrais para a compreensão da constituição da consciência humana, nas relações que se estabelecem entre eu e outro, ou outros, no contexto das relações sociais, culturais, históricas e políticas das experiências dos indivíduos.

A relação de alteridade, nessa perspectiva, organiza-se a partir de uma dinâmica complexa entre o pessoal e o social, que só pode ser compreendida no contexto de mútuas e contínuas relações, o que possibilita a produção de novas reorganizações a partir do compartilhamento de sentidos e significados. Isso porque, como aponta Holquist, “para haver significado, a singularidade de cada ator precisa ser colocada no pano de fundo do compartilhamento” (HOLQUIST, 1994, p. 80). Reconhecer o outro é parte essencial para a própria percepção de si, já que o “eu” só existe no contato com o outro, em um processo colaborativo crítico que marca

[...] o compartilhamento de significados na articulação de um processo capaz de conduzir a uma transformação, na compreensão dos processos de formação, tanto do ponto de vista do formador, quanto do professor participante, na produção de saberes crítico-reflexivos como modos de criar perspectivas aos participantes, no processo de constituição de um pensamento autônomo (OLIVEIRA e MAGALHÃES, prelo).

É nessa dimensão que se situa a alteridade, sobre o lugar que a figura do outro ocupa no processo interativo. Ou seja, o outro aparece ao mesmo tempo como figura e como fundo na relação com a palavra, como construtor do sujeito, ao mesmo tempo em que construído por ele, numa relação de mútua constituição. Como salienta Holquist

(1994), nesse quadro, o sujeito existe e coexiste na contraposição e no lugar que cada um ocupa no diálogo, implicando responsividade, responsabilidade e coautoria.

Vygotsky enfatiza a importância de se compreender a *emergência da significação* como princípio para a compreensão de como a linguagem é produzida nas relações entre os homens e como a produção humana afeta os participantes nessas relações, pois “o homem *percebe o mundo com sentido*” (VYGOTSKY, 1989, p. 75). Nas palavras de Smolka:

É falando das relações com/no meio que Vygotsky destaca a *perezhivanie*, isto é, a experiência, sentimento, experiência emocional, aquilo que se vai fazendo enquanto formação da personalidade, que se repete uma e outra vez, que implica o entretimento do funcionamento mental e das emoções em modos socialmente constituídos de os indivíduos estarem no mundo. Experiência é resultante daquilo que impacta e é *compreendido, significado*, pela pessoa. Há um aspecto compreensivo, apreciativo, valorativo nos *sentidos* da situação vivida (2006, p. 107).

Assim, é na raiz da experiência com o outro que se consolida o princípio da dialogia e da alteridade, pois, como aponta Holquist:

o sentido não é algo que se “tenha”, em mente, por exemplo, posto que a metáfora *mente como um container* contraria o que acima comecei a apontar acerca de uma noção pragmática da mente (ou, neste caso, entendimento) como construto sintetizador de um *movimento dialógico* (1994, p. 20).

A nosso ver, Vygotsky expressou melhor suas ideias sobre alteridade e dialogia na formulação do conceito de ZPD (Zona Proximal de Desenvolvimento), discutida e ampliada por muitos pesquisadores (e.g., WERSTCH, 1998; ENGSTRÖM, 2008; NEWMAN & HOLZMAN, 2002; HOLZMAN, 2009; MEIRA, 2004; MAGALHÃES, 2009, dentre outros). A ZPD não é algo que pré-exista; também não pertence ao indivíduo, que a carregaria consigo tal como uma função intramental, “nem é um ‘campo de força’ que atrairia ‘conhecimentos’ e que os adultos ou companheiros mais capazes deveriam encontrar na criança” (MEIRA, 2004, p. 6). A ZPD, em nosso entendimento, configura-se como uma noção descritiva de processos inter-intra-extra-psicológicos, característicos da produção de sentidos, na e pela linguagem; um

movimento de organização de linguagem nas relações interpessoais que criam contextos para aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, a ZPD deve ser entendida como espaço de colaboração e criticidade em que as mediações sociais são pré-requisito e produto, instrumento e resultado do processo de transformação da realidade (MAGALHÃES, 2009, p. 59). Isto é, “não significa uma zona, um lugar ou um instrumento, mas uma abstração, um espaço de vida que é inseparável de nós que a produzimos” (NEWMAN & HOLZMAN, 2002). Portanto, não é um espaço a ser atravessado e sim conquistado, levando os indivíduos a uma capacidade cada vez maior para discutir questões que envolvem poder, desafios, contradições e conflitos (MATEUS, 2007).

Com base nas discussões de Newman & Holzman (2002, p. 101), a ZPD é, para Vygotsky, “uma atividade prático-crítica da vida diária”, entendida como um “espaço de vida em que vivemos” [...], ou seja, “indivíduo-em-sociedade-na história”, o que define o que é método para Vygotsky. Questões de alteridade e dialogia estão centralmente envolvidas na relação aprendizagem-desenvolvimento, como discutida por Vygotsky, com base no materialismo histórico-dialético e, assim, nas escolhas metodológicas em pesquisas que se propõem a formar educadores críticos. Nesse quadro, como discutimos até agora, no âmbito das relações humanas, apreender o outro é conhecê-lo. Contudo, conhecer o outro não é apenas sabê-lo outro. O conhecimento do outro se dá por meio do estreitamento dos vínculos entre o eu e o outro. O estreitamento das relações entre sujeitos se produz de modo mais profícuo por meio da relação intencional de mutualidade, reciprocidade e da interpenetração de seus universos subjetivos distintos, por meio da compenetração possível, a partir do conhecimento que o eu possui em relação ao outro e vice-versa.

Holquist (1994, p. 80) relaciona o conceito de ZPD às discussões de Bakhtin e Volochinov. Segundo ele, esses autores também enfatizam fatores sociais e o “significado radical da educação” no desenvolvimento humano, bem como a linguagem como constitutiva dos contextos em que as crianças se constituem como sujeitos, nas relações socioculturais de suas experiências. Embora haja semelhanças na arquitetura do pensamento sobre alteridade e dialogia entre Vygotsky, Bakhtin e Volochinov, o conceito de ZPD para Vygotsky tem central importância em sua discussão de método, referindo-se à compreensão da relação entre o eu e o outro, na construção de sentidos e

no compartilhamento de significados, no contexto escolar. É importante lembrar que uma das preocupações de Vygotsky está nas questões de ensino-aprendizagem e desenvolvimento.

Bakhtin, Volochinov e Vygotsky falam de lugares diferentes e, por conseguinte, apesar das semelhanças, estabelecem diferentemente as relações de alteridade e dialogia. O foco de Bakhtin e Volochinov está em uma relação de alteridade constitutiva, a partir de uma filosofia da linguagem, “flagrada precisamente no intercurso social e nas manifestações de linguagem aí produzidas na presença de uma fala social que se concretiza na multiplicidade de vozes” (BRAIT, 2001, p. 91). Vygotsky, por sua vez, parte dessa premissa constitutiva da alteridade para compreender o processo dialético e dialógico de ensino-aprendizagem e desenvolvimento. Isso equivale a dizer que a alteridade bakhtiniana funda-se nas vozes que se entrelaçam no diálogo, enquanto para Vygotsky o diálogo se estabelece na ZPD como forma de reorganização produtiva da atividade criativa.

Cheyne e Tarulli (1999, p. 10) afirmam que para Bakhtin “a distância e diferença do outro não é sempre retida, mas considerada e essencial”. Já para Vygotsky, segundo os autores, é necessário que os interlocutores ocupem o mesmo espaço epistemológico, para que se opere uma estratégia colaborativa de produção dos significados. Isto é, na perspectiva bakhtiniana a palavra existe permeada da sua expressão e intenção discursiva, mas para Vygotsky há a centralidade do compartilhamento de significados, justamente porque seu objeto está em questões de aprendizagem e desenvolvimento.

Até agora, discutimos os conceitos de dialogia e alteridade a partir da interface entre Vygotsky e Bakhtin e nossas vozes de pesquisadores em uma incessante interlocução com os leitores que criarão e recriarão discursos que se relacionarão e se entrelaçarão aos nossos, num processo composto por enunciados polifônicos. Discutiremos, a seguir, como esses conceitos apoiam as escolhas metodológicas das pesquisas desenvolvidas (Oliveira e Magalhães) no Grupo de Pesquisa LACE.

## **2 Dialogia e alteridade: escolhas metodológicas em projetos de formação de educadores**

Dialogia e alteridade embasam as escolhas metodológicas na organização e condução das pesquisas que desenvolvemos com formação de educadores em contextos escolares, com o objetivo de criar espaços colaborativos de aprendizagem e desenvolvimento. Essas são questões importantes, pois, como salienta Magalhães (prelo),

há na cultura escolar, uma persistente e a-histórica estabilidade de sentidos e significados, quanto a ações-discursos valorizados nas práticas diárias de sala de aula, que estão embasados em uma compreensão reducionista e individualista, quanto a metas e propósitos para agir, conhecer e produzir conhecimento.

Organizar pesquisas com os objetivos que apontamos significa fazer escolhas metodológicas no desenho e na condução de pesquisas que possibilitem o desenvolvimento de relações de colaboração crítica entre os participantes, o que só se faz viável e profícuo à medida que o envolvimento entre eles se constrói por meio de uma relação de alteridade, marcada por confiança e respeito, que torna possível o estabelecimento do conflito.

Entender as relações de dialogia e alteridade, no desenvolvimento das relações de colaboração crítica, significa entender os motivos em agir, em relação à compreensão das necessidades dos participantes. Significa, também, a construção coletiva negociada do objeto da atividade em foco, o porquê das escolhas feitas, das regras que organizam os contextos específicos em foco e dos papéis dos participantes na divisão de trabalho. Trata-se de pôr o foco em questões que, tradicionalmente, moldam comportamentos e objetivos, nas escolhas das práticas de sala de aula, frente a necessidades que, em geral, não são questionadas ou aprofundadas nas discussões nos contextos escolares e/ou de formação, mas apenas declaradas, justificadas com base em opiniões e/ou superficialmente apontadas.

Com base em Vygotsky (1997 [1934], 2001), portanto, enfocar dialogia e alteridade, nos contextos de pesquisa, possibilita a criação de contextos para o desenvolvimento de comunidades colaborativas, o que é diferente de criar times cooperativos, uma vez que a questão central está em desenvolver conceitos compartilhados, por meio de resultados negociados e não, apenas, em criar um grupo que trabalha junto. Tomamos como base para exemplificar essa discussão de dialogia e alteridade o projeto de pesquisa e extensão LEDA, organizado para compreensão e



transformação dos conceitos de leitura e escrita, e dos modos como ambas são enfocadas nas práticas escolares.

Dialogia e alteridade, conforme as discutimos, configuram-se nesse projeto na criação de ZPDs mútuas (JOHN-STEINER, 2000) para a construção de relações intencionalmente colaborativas, na produção recíproca e crítica de novos modos de compreender e trabalhar com leitura e escrita na escola. Como já discutimos em outro texto (OLIVEIRA e MAGALHÃES, prelo), colaboração precisa ser pensada na construção de um processo reflexivo-crítico, em que a organização da linguagem possibilite o foco nas contradições estabelecidas nas relações entre os participantes, motivadas por diferenças sócio-históricas. Esse processo pressupõe a produção de novos significados para teorias, papéis e ações em uma “zona de conflito e de tensão”, uma ZPD, como aponta Vygotsky, em que sentidos e significados são confrontados pelos participantes do grupo, compartilhados e criativamente retomados nas práticas didáticas (Magalhães, 2009). Entender essas contradições, e estabelecer conflitos, permite que sentidos e significados cristalizados sobre necessidades, ações, regras e papéis sejam avaliados, discutidos, compreendidos e transformados.

Dessa forma, compreender a colaboração crítica com base em dialogia e alteridade pressupõe a análise dos turnos e da tessitura das participações de todos em relação às próprias e às de outros. Isto é, implica a análise das enunciações: asserções, tipos de perguntas, silêncios, movimentos corporais, retomadas de falas, entonações, citações e apoios que revelem interesse e consideração pelo que está sendo colocado ou sugerido, mas também questionamentos com foco em contradições, para o aprofundamento das questões teórico-práticas que as embasam, de forma a possibilitar novas compreensões. Em suma, uma análise que revele um contexto de alteridade, ou seja, um contexto em que todos participam, conforme suas possibilidades.

Assim, nessa relação de alteridade, a colaboração crítica não pode ser concebida estaticamente, nem desvinculada das contradições presentes na dinâmica social dos contextos particulares em que ocorrem, nem da constituição sócio-histórica dos participantes envolvidos. Trata-se de um contínuo movimento de percepção, participação, ação-reflexão. A colaboração crítica supõe uma prática que visa à articulação entre eu, outro e outros, num processo constante e recursivo de transformação dos participantes e dos contextos escolares.

Discutir dialogia e alteridade no contexto das pesquisas que desenvolvemos significa propor o desenvolvimento de um trabalho sobre projetos colaborativamente produzidos e conduzidos, que objetivam a constituição de subjetividades que são ao mesmo tempo singulares e plurais, uma vez que se expressam na multiplicidade de sentidos e significados, explicitados e questionados, por meio de vozes diversas que apoiam divergências e contradições, mas que são possibilitadoras de compartilhamento em um contexto que se organiza pela confiança e consideração às colocações de outros.

### **À guisa de conclusão**

Este texto apontou especificidades e semelhanças constitutivas entre os pensamentos de Bakhtin/Volochinov e Vygotsky, referentes aos conceitos de dialogia e alteridade, aspecto que tem apoiado nossas compreensões e decisões no desenho das pesquisas, no quadro da colaboração crítica que desenvolvemos. Isto é, essa dimensão traz o foco para as diferenças existentes nas relações interpessoais, entendidas como forma de compreender o outro e a si mesmo e, por meio da linguagem da reflexão crítica, aprender com o contrário. Alteridade, nesse sentido, desvela-se na capacidade de proporcionar um olhar interior a partir das diferenças. Enfatiza a compreensão de que, em um processo colaborativo-crítico, há necessidade de reconhecimento do outro em mim mesmo, o que gera responsividade e responsabilidade no compromisso de compreensão e transformação “da vida que se vive”.

A palavra para Bakhtin/Volochinov instala-se no outro social, reconhece-se no outro e na sua emergência de sujeito, marca pontualmente as relações de dialogia e alteridade. Mas se Vygotsky também assim a reconhece, por que então dizer que diferem? O espaço delimitado deste artigo é finito para as inúmeras considerações que se poderia fazer a esse respeito. Entretanto, na pretensão de uma resposta julgamos importante explicitar que dialogia e alteridade, em Bakhtin/Volochinov e Vygotsky, são conceitos que se aproximam, devido ao quadro sócio-histórico a que pertencem os pesquisadores, mas diferem devido ao lugar específico de onde falam esses pensadores, o que os direciona a diferentes interesses e filiações teóricas.

Vygotsky propôs-se a reformular a psicologia de sua época para a compreensão dos processos psicológicos do homem nas relações de ensino-aprendizagem e

desenvolvimento, em que linguagem e alteridade foram consideradas centrais. Todavia, para a compreensão dos modos como a linguagem organiza as relações dialógicas e dialéticas entre o social e o individual, no movimento dialógico e dialético da ZPD, são centrais as discussões de Volochinov e de Bakhtin. A colaboração crítica, tal como a concebemos, funda-se nessa perspectiva de uma ação relacional, que nasce da alteridade, do coletivo, do embate das vozes dos participantes.

A compreensão do outro, de nós mesmos como outros e dos outros em nossas vozes, nas ações em pesquisas de formação de educadores, possibilita a compreensão crítica das escolhas feitas em relação às diferenças nos modos de agenciar dos sujeitos na atividade escolar. Possibilita, assim, um questionamento de nossas escolhas e a criação de novos contextos para que os indivíduos possam perceber-se e perceber a existência do outro como necessários ao processo de colaboração crítica.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Ed. Musa, 2004.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N.. *Marxismo de filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 6 ed. São Paulo: HUCITEC, 1992 [1929].
- BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C., CASTRO, G. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFPR 2001.
- BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2001, p. 91-104.
- BRANDIST, C. The Vygotsky and Bakhtin Circles: Expanding the Convergence. In: ALANEN, R.; PÖYHÖNEN, S. (Eds.). *Language as action: Vygotsky and Leontievian legacy*. London: Cambridge Scholars, 2007, p. 79-100.
- CHEYNE, J. A.; TARULI, D. Dialogue, difference, and the “Third Voice” in the Zone of Proximal Development, *Theory and Psychology*, 9, 5-29, 1999. Disponível em: <http://www.citeulike.org/user/jar/article/4230160> Acesso em: 20 jan. 2011.
- EMERSON, C. Palavra exterior e fala interior: Bakhtin, Vygotsky e a internalização da linguagem. In: RIBEIRO, A. P. G.; SACRAMENTO, I. (Orgs.). *Mikhail Bakhtin: linguagem cultura e mídia*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 65-92.

ENGESTRÖM, Y. Knotworking and Agency in Fluid Organizational. In: ENGESTROM, Y. *From teams to knots: activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. New York: Cambridge, 2008, p. 199-233.

FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

GERALDI, J. W.; BENITES, B.; FICHTNER, M. *Transgressões convergentes: Vygotsky, Bakhtin, Bateson*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

HOLQUIST, M. *Dialogism: Bakhtin and his world*. London: Routledge, 1994.

HOLZMAN, L. *Vygotsky at work and play*. London and New York: Routledge, 2009.

JOHN-STEINER, V. *Creative collaboration*. New York: Oxford Press, 2000.

JONES, P. E. Language as a problem and problematic in the cultural-historical and activity theory tradition. In: ALANEN, R.; PÖYHÖNEN, S. (Eds.). *Language as action: Vygotsky and Leontievian legacy today*. London: Cambridge Scholars, 2007, p. 57-78.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. *Questões de método e de linguagem na formação docente*. São Paulo: Mercado de Letras [prelo].

\_\_\_\_\_. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H. [et al]. *Vygotsky: uma revista no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009, p. 53-79.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. Trad. Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007 [1845-46].

MATEUS, E. Aprendizagem sem fronteiras: ressignificando os limites da formação inicial e contínua de professores. In: ABRAHÃO, M. H.; GIL, G.; RAUBER, A. C. (Orgs.). *I Congresso latino-americano sobre formação de professores de línguas*, 1, 2007. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007, p. 672-689.

MEIRA, L. Cognição e linguagem: explorações sobre comunicação e desenvolvimento na sala de aula. In: *VIII ENEM*. Recife: Universidade Federal Pernambuco, 2004. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/13/MR05.pdf> Acesso em: 29 fev. 2011.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, W.; MAGALHÃES, M. C. C. A colaboração crítica como categoria de análise da atividade docente. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. *Questões de método e de linguagem na formação docente*. São Paulo: Mercado de Letras [prelo].

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Trad. Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

SMOLKA, A. L. B. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. In: *Pro-Posições*, Revista da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, v. 17, n. 2 (50) - mai/ago. 2006, p. 99-118.

VYGOTSKY, L. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [1931].

\_\_\_\_\_. Child psychology. In: RIEBER, R. W. (ed.). *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. 5. New York: Plenum, 1987 [1932].

\_\_\_\_\_. *Teoria e método em psicologia*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978 [1929].

\_\_\_\_\_. *Problems of general psychology. The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. 1. New York: Plenum. Tradução para o inglês Rieber, R. W. (ed.), 1987 [1934].

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [1932].

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, Trad. Paulo Bezerra, 2001 [1934].

\_\_\_\_\_. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Soubberman (Eds): Harvard University Press, 1978 [1930].

WERTSCH, J. V. *Mind as action*. New York: Oxford University Press, 1998.

*Recebido em 13/01/2011*

*Aprovado em 13/04/2011*