

Reflexões sobre pensamento, linguagem e consciência no processo de construção do conhecimento¹

Paola MAZZILLI²

Escola Superior de Propaganda e Marketing

RESUMO

Tendo em vista os estudos no campo da Comunicação/Educação e a abordagem de Vygotsky sobre a psicologia histórico-cultural, este estudo pretende abordar possíveis relações entre os Processos Psicológicos Superiores e a maneira pela qual os sujeitos adquirem e comunicam sua consciência individual e coletiva. Para tanto, investiga o processo de formação do pensamento e da linguagem ao longo do desenvolvimento humano, uma vez que será a partir do domínio de sistemas simbólicos e a participação do sujeito nas relações sociais que a consciência poderá se constituir e manifestar enquanto ato comunicativo. Para a construção do arcabouço teórico destas reflexões destacam-se alguns autores, tais como Vygotsky e colaboradores como Luria e Leontiev, Freire, Orlandi, Baccega e França.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação/Educação; Psicologia Histórico-Cultural; Processos Psicológicos Superiores; Consciência.

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação do XIII Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Mestre em comunicação e Práticas de Consumo pela Escola Superior de Propaganda (ESPM). Formada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP) e em Comunicação Social pela Escola Superior de Propaganda (ESPM), onde atualmente leciona como professora no curso de Comunicação Social. Professora de Tecnologia do Colégio Visconde de Porto Seguro (CVPS), onde desenvolve projetos na área de Comunicação/Educação. E-mail: paola@espm.br / pmazzilli@portoseguro.org.br.

(I) Alguns postulados da psicologia histórico-cultural de Vygotsky e suas implicações no âmbito da comunicação

Na área da psicologia da educação, as obras de Vygotsky (1994, 2000) significaram novas possibilidades para se pensar o processo de aprendizagem, de desenvolvimento cognitivo e mesmo a importância da intervenção pedagógica. Sua contribuição, por situar-se em um plano que contempla a instituição escolar, embora a ela não se limite, pode ser considerada interessante para se pensar o processo de construção do conhecimento em sua complexa amplitude, levando em conta aspectos biológicos, culturais, sociais e históricos do desenvolvimento. Estes aspectos, sempre investigados em seus entrelaçamentos, são uma das características da perspectiva da psicologia histórico-cultural trabalhada por Vygotsky que, coerente aos pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético, entende o ser humano como resultado de um longo processo de evolução através do qual a cultura passou a compor a natureza humana.

Aproximando a perspectiva histórico-cultural aos estudos no campo da comunicação, vale notar que:

(...) quando passamos a falar de cultura, temos que estar atentos para o fato de estarmos trabalhando um conceito que já implica um processo de comunicação: a cultura implica a transmissão de um patrimônio através de gerações. Observação que também é válida no que diz respeito aos próprios elementos que se encontram em relação, pois a noção de homem é essencialmente da ordem do simbólico, em oposição à noção de “animal homem”, que remete apenas para o ser biológico. (FRANÇA, 2011, p. 23)

Justamente por ser histórica, a cultura representa um sistema de significações vivo, no qual sentidos são construídos, compartilhados, negociados e convencionados nas relações sociais (WILLIAMS, 1992). Dessa forma, parece impossível conceber o desenvolvimento da linguagem humana, seja ela verbal ou não, sem considerá-la um ato comunicativo com implicações culturais e históricas.

De fato, a aquisição da linguagem nos primeiros anos de vida do sujeito não pode ser compreendida como um ato mecânico ou apenas uma consequência do próprio desenvolvimento biológico. Antes de tudo, ela resulta da capacidade de reconhecer a presença de significados no mundo e a competência de sistematizá-los, ordená-los e transmiti-los. Tendo em vista estas considerações é possível compreender a importância que os pensamentos de Vygotsky assumiram no campo da educação (OLIVEIRA, 1995).

Em 1984, quando ocorreu a publicação da primeira obra de Vygotsky no Brasil (A Formação Social da Mente) foi possível perceber um esforço significativo na disseminação de suas ideias no campo da educação no Brasil. Porém, após décadas, o momento de reflexão, agora, é outro, devendo contemplar novas articulações entre seu pensamento e o de autores de áreas correlatas, além de um maior aprofundamento de conceitos abordados em seus estudos.

Este trabalho pretende refletir sobre alguns dos principais fundamentos teóricos deste autor, tendo como ponto de partida o entendimento dos Processos Psicológicos Superiores e as relações constitutivas que se estabelecem entre pensamento e linguagem. Sua contribuição ao campo da comunicação/educação se dará a partir de uma reflexão sobre como o processo de construção da consciência dos sujeitos também estaria também imbricado nessas relações.

Considerando essa abordagem, é interessante perceber como a ênfase dada ao desenvolvimento a partir da perspectiva histórico-cultural, na teoria de Vygotsky, e seus colaboradores Luria e Lontiev (1998), não implica uma visão determinística. Antes, pois, traz à tona o entendimento de que as relações que se manifestam entre o homem e o mundo são fundamentais para a construção de sua singularidade. Daí a importância de não se reduzir à formação do sujeito apenas a um dos planos de desenvolvimento genético (filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese)³, já que esses planos “*se entrecruzam e interagem, gerando uma configuração que é única para cada indivíduo e que está em constante transformação.*” (OLIVEIRA, 1992, p.68)

No campo da educação brasileira, ainda que sob outro enfoque, a concepção histórico-cultural também se mostrou influente na produção intelectual de pensadores como Paulo Freire, que defendeu a ideia de que realidade e sujeito estabelecem entre si uma relação dialógica e, portanto, não determinística. Nas palavras do próprio autor:

Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não

³ A teoria histórico-cultural concebe o processo de desenvolvimento psicológico do ser humano como resultado de uma complexa interação entre os planos genéticos de desenvolvimento. São eles: a filogênese (história da espécie humana), ontogênese (história do indivíduo da espécie), sociogênese (história cultural do meio em que o sujeito está inserido) e a microgênese (história de aspectos mais microscópicos do desenvolvimento).

de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável. (FREIRE, 2003, p. 9)

Da mesma forma, a dimensão histórico-cultural para Vygotsky não é pensada como uma força opressora que se impõe monoliticamente ao indivíduo, ou como algo inato, imutável. Ambos pensadores, tomando como base o materialismo-histórico-dialético, entendem a essência humana como o conjunto das relações sociais. Freire (1981, 2003), inclusive, faz referências aos fundamentos Marxistas, em suas obras, ao propor a subjetividade⁴ como um fenômeno social, cultural e histórico, assumindo uma postura crítica sobre o que chamou de “psicologismo” ou “subjetivismo”, perspectivas que condenam o sujeito a impossibilidade de tomada de consciência efetiva sobre si mesmo, segundo sua visão. Afinal, *“a consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real.”* (MARX e ENGELS, 1993, p.36-37).

Vygotsky, Luria e Leontiev, possibilitaram um avanço no campo da psicologia na discussão sobre a categoria da consciência. Segundo a perspectiva desses autores, esta categoria se constitui a partir da apreensão ativa do real. Nesse sentido, é fundamental destacar a importância de debruçar-se sobre um plano genético específico: o da microgênese. Por ser ele o plano que, dialeticamente com os demais, possibilita observar a imparidade entre os sujeitos, detentores de formas singulares de ser e estar no mundo, de organizar e pensar a realidade, seu estudo é fundamental para se compreender de que maneira se constrói a consciência.

A partir de um olhar mais cuidadoso ao plano da microgênese, a dimensão histórico-cultural é entendida como um processo *“onde o mundo cultural, em seus múltiplos recortes macroscópicos e microscópicos, apresenta-se ao sujeito como o outro, a referência externa que permite ao ser humano constituir-se como tal.”* (OLIVEIRA, 1992, p.67).

Sem esta referência o sujeito não estabelece parâmetros para compreender mundo e, inclusive, compreender-se como parte integrante deste último. É nesse sentido que Oliveira (1992, p.67 e 68) destaca:

⁴ A subjetividade é um sistema complexo que tem dois espaços de constituição permanente e inter-relacionados: o individual e o social, que se constituem de forma recíproca e, ao mesmo tempo, cada um está constituído pelo outro. (GONZALEZ, 2004, p.141)

Se por um lado, o processo de internalização do material cultural molda o indivíduo, definindo os limites e possibilidades de sua construção pessoal, é exatamente esse mesmo processo que lhe permite ser autenticamente humano: na ausência do outro o homem não se constrói homem.

Como já observava Freire (2003), contudo, o outro não é mero produto da construção do eu. Na perspectiva desenvolvida ao longo desse estudo, entende-se que a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros, uma vez que “*é a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu*”. (FREIRE, 2003, p. 23 e 24).

A partir dessa ótica, Freire (2003) reitera, também, o papel da prática educativo-crítica, como um exercício de assunção de si enquanto ser social e histórico. Um ser, portanto, que se sabe presença no mundo por reconhecer-se nas suas possibilidades de realização e transformação, ainda que estas últimas tenham contornos mais ou menos definidos.

Ao se pensar nessas relações, é pertinente indagar sobre como a identidade do sujeito se dá, também, a partir da constituição do referencial *outro*. Ou seja, pode-se refletir de que maneira a atividade mental de atribuir a si certas características, significados, representações, está vinculada também ao processo de observação, classificação e significação do outro.

Partindo da ideia de que a identidade é, também, um fenômeno comunicativo no qual individualidade e coletividade dialogam do plano das construções simbólicas, vale destacar o entendimento de Barros (2005, p.15) a respeito desse conceito:

Identidade é toda manifestação pela qual um indivíduo se atribui, prioritariamente por intermédio de um relato, um sentimento de continuidade e de relativa coerência. Manifestação que lhe permite circunscrever-se e estabelecer uma diferença específica, com pretensões de permanência, em relação ao que lhe é externo.

Esta aí, certamente, um dos motivos da complexidade do relato sobre si. As diferentes narrativas do eu são construções extremamente articuladas da consciência, revelando não apenas uma apreensão e comunicação do mundo em que vivemos, mas também o espaço que ocupamos neste mundo, levando-se em conta os outros elementos que o compõe.

Temos, então, a compreensão de que a consciência sobre o outro implica também na consciência de si. Do ponto de vista educacional, esta perspectiva é fundamental, já que nenhum processo de construção do conhecimento deve estar fixado na ideia da homogeneidade dos sujeitos e, portanto, também dos processos de aprendizagem. Dessa forma, a escola, tal como concebida por Vygotsky, deveria ser entendida como um *locus* privilegiado no que diz respeito à promoção de formas complexas de pensamento a partir de interações cujas mediações, inclusive a pedagógica, possuem intencionalidade de fomentar o desenvolvimento psicológico (OLIVEIRA, 1995).

Será a partir da ideia de que este último está estreitamente relacionado à constituição da identidade na *práxis* social⁵, portanto, que o estudo proposto irá orientar suas reflexões. Para isto, será necessário nos atermos a alguns fundamentos teóricos de Vygotsky (1994, 2000) sobre os Processos Psicológicos Superiores, articulando-os com os de outros autores, tal como será realizado na sequência.

(I) Os Processos Psicológicos Superiores

Primeiramente, mostra-se oportuno investigar mais cuidadosamente as formulações da teoria histórico-cultural sobre a relevância da apreensão dos sistemas simbólicos no desenvolvimento psicológico dos seres humanos. Tal como foi abordado, é a partir deles que o homem passa a categorizar, classificar, diferenciar, memorizar, enfim, organizar o mundo que o cerca. Nesse processo de compreensão do mundo, o sujeito desenvolve a capacidade de observar, também, a si mesmo como parte desse universo, tornando-se, também, objeto de sua classificação, categorização, etc.

O processo reconhecimento da singularidade, evidentemente, ocorre de forma distinta de acordo com as fases de desenvolvimento humano. Contudo, deve-se notar que o primeiro salto qualitativo para que o sujeito ingresse nesse sistema simbólico que irá mediar sua relação com o mundo é o entrelaçamento entre a formação do pensamento e linguagem.

De fato, este entrelaçamento não é inato. Ou seja, é possível falar em um momento na trajetória humana em que não há o domínio da linguagem, estando o pensamento dela

⁵ A *práxis* é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos afirmam-se no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformam-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER, 1992, p.115).

desvinculado. Esta constatação, ainda que previsível na perspectiva histórico-cultural presente neste estudo, é bastante surpreendente. Afinal, parece extremamente complexo considerar a possibilidade de nos valermos de um pensamento sistematizado sem considerarmos o domínio da linguagem.

Neste momento, vale ressaltar que sempre que nos referimos à linguagem é necessário extrapolarmos para além da manifestação verbal. Nossos pensamentos, por exemplo, estão repletos de imagens e representações que nos possibilitam organizar e reconhecer o universo do qual fazemos parte. Tudo isso corresponde, também, ao domínio da linguagem.

Assim sendo, é possível afirmar que, a partir do momento que o sujeito compreende a existência de uma linguagem e a interioriza, há um grande ganho em termos de desenvolvimento humano, já que a forma como ele irá estruturar seu pensamento também mudará e atingirá patamares de complexidade maior. Afinal, será possível a mediação simbólica, a elaboração conceitual e o pensamento generalizante. Nestes casos estamos falando justamente dos Processos Psicológicos Superiores.

Sobre a importância desse estágio e suas implicações sobre a consciência, Palangana (2000, p.28) diz o seguinte:

As imagens e as representações conceituais invadem a inteligência prática tornando-a consciente. Quando isso acontece não há mais distinção entre linguagem e pensamento, estes passam a ser processos interdependentes, compondo uma única unidade. Afinal, o que é o pensamento senão um conjunto de imagens, signos e significados, gestados em sociedade, portanto no plano exógeno, e que, justamente pela partilha do indivíduo nesse plano, termina por se estabelecer no endógeno, como característica de um sujeito? Lembrando Rivière (1985), antes de o pensamento expressar sob a forma de linguagem, ele existe através e por causa dessa ferramenta. Ela conecta a expressão e a realização do pensamento.

É, efetivamente, por meio dos Processos Psicológicos Superiores que o sujeito pode transcender os limites da experiência imediata através da “*representação da realidade que permita a operação psicológica sobre material não disponível no âmbito sensorial do tempo e do espaço presentes para o sujeito*”. (OLIVEIRA, 1992, p.52).

Ou seja, é partir desse estágio que o ser humano consegue pensar em objetos ausentes, planejar as ações a serem executadas em momentos que não correspondem ao

presente e mesmo imaginar acontecimentos nunca vivenciados na realidade objetiva. Todas essas possibilidades, certamente, implicam em novas configurações do ponto de vista da constituição da consciência dos sujeitos, agora mediada por uma série de signos organizados em estruturas articuladas no plano das representações mentais.

“Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos”. (BAKHTIN, 2002, p.34). Assim, pode-se notar que mais do que um instrumento de organização do mundo observado, o signo é fundamental na organização da consciência humana, já que fazem a mediação da experiência concreta do homem no mundo.

Sobre a consciência de si, e do outro, é interessante notar que as diferentes narrativas do eu, sejam elas no discurso oral, escrito, ou mesmo em uma construção discursiva interna, estabelecem uma forte relação com suas histórias individuais. Mais do que uma descrição objetiva de si, contudo, *“a consciência do eu é uma interpretação da própria trajetória”* (BARROS, 2005, p.15).

O sujeito interpreta a realidade e a própria história a partir de estruturas de sentido, como sugeriu Leontiev (1988) retomando as contribuições teóricas de Vygotsky. Por isso mesmo, as narrativas do eu consistem em um processo constante de negociação simbólica, através do qual a linguagem servirá como um espaço de articulações de signos, produções de sentido⁶ e comunicação desses últimos. Assim, a língua, o discurso, e mesmo as palavras expressam a consciência que os sujeitos possuem sobre sua própria singularidade.

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana. (VYGOTSKY, 2000, p.496).

Assim, tem-se a palavra como um objeto privilegiado de investigação desse estudo, na medida em que materializa a compreensão do mundo pelos sujeitos, a consciência sobre a realidade, de si e do outro. Parece interessante, nesse momento, resgatar a proposta de Freire (2003, p.22) a esse respeito:

⁶ Os processos de produção de sentido expressam a capacidade da psique humana para produzir expressões singulares em situações aparentemente semelhantes. Digo aparentemente porque nenhuma situação humana é semelhante a qualquer outra, já que nenhum sentido é um atributo de sua objetividade. (GONZALEZ, 2004, p.53)

(...) a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele (...) este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Sem significado, “*a palavra não é palavra mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem.*” (VYGOTSKY, 2000, p.10). Por isso mesmo, “*podemos dizer que o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas.*” (ORLANDI, 2003, p.42 e 43). E é nessa imbricação entre pensamento e linguagem, enquanto um lugar de construções do eu e de disputa entre diferentes visões de mundo, que interessa particularmente aproximar autores como Vygotsky, Bakhtin, Freire e Orlandi, ao Campo da Educação, ou mais especificamente aos estudos da comunicação/educação.

(II) Contribuições ao campo da comunicação/educação

O ato comunicativo, da mesma forma que o educativo, é estruturado a partir de redes de significados. Estas redes configuram o substrato da consciência e do conhecimento. São, dessa maneira, tanto resultado como resultante da ação do homem no mundo.

O dialogismo, como vimos, é a marca dessa relação, caracterizando não apenas uma participação ativa do homem sobre sua realidade, mas principalmente um processo de construção mútua. No caso da relação educomunicativa, algo análogo pode ser proposto. “*Tanto a prática educativa como a comunicativa exercitam a presença do homem no mundo. E não fazem isso em momentos distintos. Não é que o sujeito primeiro aprenda para depois comunicar o aprendido*”. Mais precisamente, ele aprende comunicando. (MAZZILLI, BACCEGA, 2008, p.9).

Por isso mesmo a importância de aproximar a educação da comunicação, delimitando um Campo de discussão acadêmica. O sujeito aprende comunicando-se e comunica-se

aprendendo. Dessa forma, torna-se presença no mundo. Presença consciente, não apenas porque percebe o mundo em sua complexidade, mas porque interfere, valora e atribui significado.

Para que seja possível falarmos nessa presença consciente no mundo, todavia, é fundamental refletirmos primeiramente sobre as próprias implicações culturais, sociais e históricas da formação do sujeito. Afinal, sem esta perspectiva, o próprio conceito de “consciência” será insuficiente.

Por este motivo, contemplou-se a proposta de Vygotsky neste estudo, visando não apenas um enriquecimento teórico da discussão sobre a linguagem e os Processos Psicológicos Superiores, mas também a relevância deste autor para fundamentar a complexidade da própria prática educomunicativa. Afinal, esta última é sempre *“rodeada por uma disputa constante pela legitimação de determinados saberes e formas de pensar e re-pensar a realidade, que embasam certas propostas de reformulação do mundo”* (MAZZILLI, BACCEGA, 2008, p.11).

O domínio da linguagem, certamente, significa não apenas a possibilidade de transitar no universo do simbólico, mas também, de manipulação sistemática de signos que revelam nosso lugar de fala e nossas pretensões, anseios e necessidades enquanto seres históricos sociais. É nesse sentido que *“a disputa no campo comunicação/educação inclui a luta permanente entre exclusão e inclusão do direito à voz”* (BACCEGA, 2008, p.11), seja esta última, resultado do exercício vocal ou apenas a possibilidade do sujeito assumir-se e comunicar sua consciência.

Se tomarmos, portanto, a comunicação como relação de consciências, tal como França (2011) propõe, temos nas considerações de Vygotsky um *lócus* privilegiado para se refletir sobre a construção social desta voz do ponto de vista educativo/comunicativo.

Finalmente, cabe lembrar que a aquisição da consciência pode ser entendida como um importante fenômeno educomunicativo no âmbito da subjetividade. Ainda que a linguagem esteja pautada pelo compartilhamento de convenções e sistemas de significados estabelecidos, está nela, também, qualquer possibilidade de construção de singularidade, uma vez que ela representa a estrutura básica da consciência.

Tendo em vista as reflexões propostas ao longo desse trabalho parece possível e, de certa forma, até indeclinável,

(...) afirmar o homem como um ser simbólico e afirmar um ser que somente se deixa aprender nas relações que estabelece com seus semelhantes. Em outras palavras, o ser humano é um ser da comunicação: consigo (subjetividade) e com o mundo, ambos entendidos como o produto da comunicação com outrem, pois assim como a subjetividade não é um dado natural, as coisas não se apresentam ao ser humano de forma direta, mas são construídas graças a mediação do desejo, conhecimento e reconhecimento de outrem. (FRANÇA, 2011, p.23)

O ser social e histórico é justamente o ser pensante, transformador e comunicante. À comunicação/educação, sem dúvida, recai justamente este desafio: possibilitar ao sujeito a assunção de sua condição primordial.

Considerações finais

Ao longo dessa investigação buscou-se uma aproximação entre o pensamento de Vygotsky e autores do campo da Comunicação e Educação. De forma sintética, o que se objetivava era destacar a pertinência e relevância das ideias desse autor para fundamentar o processo de aquisição da linguagem e a formação dos Processos Psicológicos Superiores. O ato comunicativo e educativo foi relacionado, então, ao processo de construção e negociação da consciência individual e coletiva.

Para tanto, privilegiou-se uma revisão bibliográfica interdisciplinar nos Campos da Comunicação, Educação e Psicologia. Tendo como ponto de partida, então, a discussão sobre a formação da consciência humana, iniciamos nossa investigação a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural.

Algumas categorias consideradas centrais, como é o caso da mediação simbólica, a elaboração conceitual, o pensamento generalizante, e estruturas de sentido, entre outras, foram apresentadas para abordar modos tipicamente humanos de funcionamento psicológico. A elas, foi associado o processo de constituição da identidade dos sujeitos, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência de si e do outro, em suas diferenças e similaridades, como no que se refere à forma como o sujeito materializa, em diversas formas discursivas, representações do eu.

Finalmente, defendeu-se a ideia da consciência, também, enquanto fenômeno educacional, sobre o qual recai não apenas a construção e compartilhamento de

conhecimentos e saberes subjetivos, mas também a possibilidade de construir efetivamente uma nova variável histórica.

Espera-se que, de alguma forma, as reflexões aqui presentes possam contribuir com as discussões no Campo da Comunicação/Educação, possibilitando desdobramentos e novos caminhos para o diálogo.

BIBLIOGRAFIA

BACCEGA, M. A. Campo da comunicação/Educação: mediador do processo de recepção. Trabalho apresentado no GT Comunicação Educativa XXXI INTERCOM, 2008, Natal RN. **Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. São Paulo: Intercom, 2008.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Annablume, 2002.

BARROS, F. C. **Comunicação do eu: ética e solidão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005

FREIRE, P. **Comunicação ou extensão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GONZALEZ, R. F. **O social na psicologia e a psicologia social**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MAZZILLI, P. ; BACCEGA, M. A. Da produção de discursos à produção de conhecimentos: convergências entre estudos de recepção e a proposta pedagógica de Paulo Freire. **Anais do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - INTERCOM**, 2009, Curitiba. Comunicação, Educação e Culturas na Era Digital. Curitiba: Positivo, 2009.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: Princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2003.

OLIVEIRA, M.K. O Pensamento de Vygotsky Como Fonte de Reflexão sobre Educação. *In*: **CADERNOS CEDES**, n. 35, Campinas Pipirus, 1995.

_____. O verbal e o não verbal. *In*: **Revista USP**, v. 16, São Paulo, 1992.

_____. Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, 1992

PALANGANA, I. C. A função da linguagem na formação das consciências. *In*: **CADERNOS CEDES**, n.35: Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. São Paulo: CEDES, 2000.

FRANÇA V. V. (Org.); HOHLFELDT, A.; MARTINO, L. C. **Teorias da comunicação**: conceitos, escolas e tendências. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VYGOTSKY, L.S. **A Construção Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.