

VYGOTSKY E PIAGET: UMA VISÃO PARALELA

Eliza Viegas Brilhante da NÓBREGA¹

RESUMO

Este artigo discorre sobre o pensamento de dois importantes teóricos para a aquisição da linguagem: Vygotsky e Piaget, respeitando, assim, as características do construtivismo formal deste e do construtivismo funcional daquele, tendo como linha de desenvolvimento textual os pontos de vista convergentes e divergentes de cada um sobre a linguagem.

PALAVRAS CHAVES: Linguagem; Língua; Instrumentos.

1 - INTRODUÇÃO

Para estudarmos a aquisição da linguagem, torna-se necessária uma análise sobre o pensamento de Vygotsky e Piaget, uma vez que o primeiro voltou-se mais para o estudo das funções psicológicas superiores, abrindo-nos o caminho para discutirmos sobre instrumentos e signos, linguagem e pensamento. Já Piaget preocupou-se, principalmente, com o desenvolvimento cognitivo da criança, fazendo-nos mergulhar na língua, passando por fases sucessivas no desenvolvimento da inteligência.

Realizar um paralelo entre estes dois grandes teóricos, Vygotsky e Piaget, significa impulsionar os estudos acerca da linguagem humana, que está em constante evolução.

2 - INSTRUMENTOS E SIGNOS

Apesar de Vygotsky criticar Piaget quando este defende que as crianças são impermeáveis à experiência, que o homem primitivo só aprende com a experiência em casos raros e limitados e, ainda, que: “A criança nunca entra em contato real e verdadeiro com as coisas, pois não trabalha: brinca com as coisas, ou aceita-se como ponto assente” (Piaget apud Vygotsky, 1979, p.39), de certa maneira, Vygotsky também separa o mundo do sujeito em que, para se conhecer o mundo, eu preciso da linguagem que, portanto, exerce uma função mediadora. Logo, o sujeito também não pode construir sua linguagem diretamente com o mundo, a não ser facilitada pela atividade mediada - que se dá tanto externa, através de instrumentos, como internamente, através dos signos - sendo esta fundamentalmente importante na formação dos processos psicológicos superiores a qual culmina com o processo de internalização dos sistemas simbólicos.

Oliveira (1991) realça o pensamento de Vygotsky quando comenta que os processos mentais superiores, que caracterizam o pensamento tipicamente humano, são mediados por sistemas simbólicos, e que o pensamento humano incluiria: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional.

Podemos, assim dizer que a internalização sócio-cultural se dá através do processo interpessoal/interpsicológico (comunicativo) para o processo intrapessoal/intrapsicológico (cognitivo), gerando a formação da consciência como salto qualitativo na filogênese, ou seja, na “evolução da espécie humana” (VYGOTSKY, 1998), configurando, desta forma, a base do salto qualitativo entre a psicologia animal e a psicologia humana. A internalização desenvolve-se num plano interno da consciência. Já a consciência, segundo Oliveira (1992), é a interrelação dinâmica entre: o intelecto e o afeto, atividade no mundo e representação simbólica, controle dos próprios processos psicológicos, subjetividade e interação social, constituindo o componente mais elevado na

¹ Fonoaudióloga.

hierarquia das funções psicológicas humanas. Portanto, durante a internalização, há um constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados.

3- LINGUAGEM E PENSAMENTO

No tocante à linguagem, Piaget considera que primeiro se tem o conhecimento enquanto fala, depois é que se desenvolve a linguagem. Já para Vygotsky, pensamento e linguagem andam primariamente paralelos e posteriormente juntos (por volta dos 2 anos de idade), onde o significado, a partir de então, ocupa lugar central. Assim refere Oliveira:

Existe a trajetória do pensamento desvinculado da linguagem e a trajetória da linguagem independente do pensamento filogenético. Num determinado momento desse desenvolvimento, essas duas trajetórias se unem e o pensamento se torna verbal e a linguagem racional. A associação entre pensamento e linguagem é atribuída a necessidade de intercâmbio dos indivíduos (1991, p.45).

O desenvolvimento do pensamento para Piaget se dá através de estágios: sensório-motor; pré-operacional; operatório concreto e operações formais, e o mesmo enaltece a fala. Sendo assim, como diz De Vito (1998), a criança piagetiana tem um longo caminho a percorrer antes de se poder dizer que suas ações sejam socializadas e sua linguagem comunicativa. Já para Vygotsky, esse desenvolvimento se dá através da linguagem (enquanto pensamento e linguagem) facilitados pelos instrumentos lingüísticos/psicológicos/signos e experiência sócio-cultural da criança, enaltecendo, portanto, o contato social com mediação.

Quanto a gênese do pensamento, para Piaget, o pensamento autista é a forma mais primitiva de comunicação; já Vygotsky (*apud* De Vito, 1998, p.53), considera que desde o nascimento a linguagem já é social.

Desta forma, podemos entender que a criança piagetiana é ativa com os objetos neste longo caminho solitário, já que suas ações socializadas surgem posteriormente, ou melhor, no final dos estágios acima mencionados, e esses objetos ora são as coisas(objeto), ora são as pessoas, ora são o mundo, ora são a própria língua em questão. Já a criança vygotskyana segue um caminho oposto: é ativa com o social, passando a assumir, assim, uma teoria socializada. Vygotsky (1984) propõe o social como constitutivo do desenvolvimento ao afirmar, por exemplo, que “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa pelo outro”. (*Apud* De Vito, 1998, p.54). Portanto, ontogeneticamente, os teóricos em questão seguem caminhos diversos.

Piaget dá grande ênfase ao egocentrismo e o considera como ponto intermediário entre o pensamento autístico e o pensamento orientado. Já Vygotsky, dá grande ênfase ao social, sendo este a fala mais primitiva das crianças, que, posteriormente se subdividirá em discurso egocêntrico e comunicativo.

Vygotsky em seu livro *Pensamento e linguagem* (1979), cita as características destes discursos na ótica piagetiana:

O Pensamento Autístico é subconsciente; não se encontra adaptado à realidade externa: antes cria para se próprio uma realidade de imaginação ou de sonhos; tende a não estabelecer verdades, mas a recompensar desejos; é individualista: permanece estritamente incomunicável enquanto tal, através da linguagem, visto que opera primordialmente por meio de imagens e, para ser comunicado, tem que recorrer a métodos indiretos, evocando por meio de símbolos e de mitos o sentimento que o guia; obedece a um conjunto de leis específicas que lhe são próprias; é visto como forma original, mais primitiva, do pensamento.

Depois, o Pensamento Egocêntrico é uma lógica intermédia entre a lógica do autismo e a lógica da inteligência; engloba em si um pouco de orientação para a realidade característica do pensamento dos adultos; tem como função principal a satisfação das necessidades pessoais; é o elo genético entre o pensamento autístico e socializado, e, desse ponto de vista, a criança possui atividade incontestável egocêntrica e egoísta, estando intimamente relacionado com a natureza psíquica da criança que, para Piaget, é impermeável à experiência. O jogo é a lei suprema do pensamento egocêntrico, enquadrando-se, juntamente com as imaginações plenas de desejo, na forma mais espontânea do pensamento, que fazem o desejável parecer inatingível. Até a idade dos 7/8 anos o jogo domina o pensamento da criança, sendo difícil distinguir a invenção deliberada, da fantasia que a criança julga ser verdade; a lógica aparece relativamente tarde; pois o pensamento começa a servir a satisfação imediata muito antes de procurar a verdade; a concepção genética do pensamento baseia-se na premissa extraída de psicanálise, segundo a qual o pensamento das crianças é original e naturalmente autístico e só se transforma em pensamento realista por efeito de uma longa e persistente pressão social. A imaginação é importante para resolver problemas, mas não se preocupa com verificações e provas, necessárias para a busca da verdade. Antes dos 7/8 anos o egocentrismo impregna tudo e após esta idade é quando o pensamento socializado começa a ganhar forma e os traços egocêntricos não desaparecem instantaneamente: desaparecem as operações sensoriais da criança, mas continuam cristalizadas na área mais abstrata do pensamento puramente verbal. O pensamento egocêntrico assume papel de acompanhamento da atividade da criança e tem funções expressiva e de alívio das tensões.

Já para Vygotsky (1979), o discurso egocêntrico possui a função diretora, ou seja, de planejamento das ações, transformando-se em pensamento propriamente dito muito natural e facilmente; eleva-se a atividade da criança ao nível de um comportamento com objetivos conscientes; é social - o que difere do pensamento egocêntrico de Piaget que possui a função de satisfazer as necessidades pessoais. Para além de ser um meio de expressão e de libertação de tensão, em breve, torna-se um instrumento de pensamento no sentido próprio do termo, para buscar a solução de um problema. Quando a criança começa a conversar consigo própria, como se estivesse a falar com outrem, surgem as primeiras manifestações lógicas. O discurso egocêntrico, dissociado do discurso social geral, acaba com o tempo por conduzir ao discurso interior que serve simultaneamente o pensamento autístico e o pensamento lógico, o que para Piaget, o discurso egocêntrico desaparece muito pura e simplesmente e o discurso interior pouca elucidação merece.

Como já foi elucidado, ainda segundo Vygotsky (1979), é o Discurso Social quem origina o Discurso Egocêntrico e o Discurso Comunicativo, recebendo também algumas características: O Discurso social é global, multifuncional. Já o Discurso Comunicativo, além de ser social, é um discurso interior, pois para ele o discurso interior e o egocentrismo oralizado preenchem as mesmas funções. Como Piaget defende que o discurso egocêntrico precede o socializado, então, o discurso interior também precederia o socializado – pressuposto que, do ponto de vista genético, para Vygotsky, é insustentável. O discurso interior do adulto representa o “pensar de si para si” mais do que a adaptação social; isto é, desempenha a mesma função que o discurso egocêntrico das crianças; já para Piaget, o adulto não possui mais a fala egocêntrica pois foi superada aos 7/8 anos, como já foi elucidado.

Portanto, o discurso interior para Vygotsky é uma forma interna de pensamento e linguagem, ou seja, discurso não verbalizado, passando a linguagem a ser um instrumento de pensamento, coroando o discurso interior, e, como encontramos em Oliveira (1992), constitui uma espécie de “dialeto pessoal”, sendo fragmentado, abreviado, contendo quase só núcleos de significado. Mas, para De Vitto (1998), é nessa linguagem como mediação, ou seja, como instrumento de pensamento (para que ocorra a internalização) que configura a ruptura da dicotomia interpessoal e intrapessoal em Vygotsky.

E, por fim, o Pensamento Orientado de Piaget (*Apud* Vygotsky, 1979) é consciente: prossegue objetos presentes no espírito de quem pensa; é inteligente: encontra-se adaptado à realidade e esforça-se por influenciá-la; é susceptível de verdade e erro e é social: influenciado pelas leis da experiência e da lógica propriamente dita.

Vygotsky (1979) faz uma síntese do pensamento de Piaget concernente as conversações das crianças, enunciado que se podem classificar em dois grupos: o discurso egocêntrico e o socializado, onde no primeiro a criança apenas fala com ela própria; não se preocupa com o interlocutor; não tenta se comunicar; não espera qualquer resposta e frequentemente nem se quer se preocupa com saber se alguém a escuta; é semelhante a um monólogo numa peça de teatro; é um “meio de expressão e de libertação de tensão”; seu desenvolvimento genético não cumpre nenhuma função no comportamento da criança e se limita a atrofiar-se à medida que a criança atinge a idade escolar. E; no segundo (discurso socializado), a criança não se preocupa em estabelecer um intercâmbio com os objetos – pede, manda, ameaça, faz perguntas; até os 7/8 anos seu discurso social é impregnado de fala egocêntrica. Para Piaget, o discurso só pode ser social quando se pode expor seus pontos de vista, e assim, o adulto pensa socialmente, mesmo quando se encontra só, ao passo que as crianças com menos de 7 anos pensam e falam egocentricamente mesmo em sociedade com os outros (Piaget *apud* Vygotsky, 1979, p.28-29), não havendo, portanto, vida social persistente em crianças com menos de 7 ou 8 anos, o que é questionável.

4- ONTOGENIA

Assim, podemos concluir que, Piaget parte do interno para o externo, com a seqüência ontogenética de pensamento autístico, depois discurso egocêntrico e, por fim, discurso orientado ou socializado. Para Duarte (2001), este processo iria do “individual para o social”.

Já Vygotsky, parte do externo para o interno, com a seqüência de discurso social, que, posteriormente, subdivide-se em discurso egocêntrico (que também é social) e comunicativo (que além de social é interior).

Segundo De Vitto (1998), Piaget e Vygotsky parecem concordar que existe a dicotomia interno/externo, ou seja, que há um domínio subjetivo/inacessível e outro, objetivo/social, além de concordarem que o conhecimento consciente não é primitivo, que o pensamento lógico é “socializado” e que o desenvolvimento inicial é espontâneo. Esta última coincidência é, como diz C. Lemos (*apud* De Vitto 1998, p.73), o “pecado original” da psicologia do desenvolvimento.

Para Vygotsky, é com o pensamento verbal que surge a consciência e é também através dele que a fala passa a se apresentar com significado, em constante feedback entre os domínios interno e externo, os quais impulsionarão à internalização e conseqüentemente à externalização, permanecendo, assim, na origem da sua teoria, como afirma De Vitto (1998, p.64): “A internalização implica a possibilidade de seu movimento inverso, ou seja, o de externalização”.

5- LÍNGUA

Para ambos a língua está em construção, mas, para Vygotsky, não significa que essa construção se dê de uma forma igualitária às das crianças analisadas por ele, principalmente levando-se em consideração a realidade sócio-histórico-cultural em que estão inseridas, que, atualmente, recebem um “bombardeamento” de estímulos externos cada vez mais intensos, tanto físicos (mediados) como humanos (interacional), sendo, provavelmente, estes estímulos os responsáveis pela aquisição precoce da linguagem pelas crianças. Já Piaget (1975), descreveu essa construção da linguagem por estágios a serem seguidos pelas crianças: Período Sensório-Motor, em que a linguagem desenvolve-se pela prática através das percepções e ações; Período Pré-Operatório, que engloba o dois períodos: o Representativo Egocêntrico (pensamento pré-conceptual), com função simbólica (período da fantasia; consegue representar sem a presença real do objeto) e Representativo egocêntrico (pensamento intuitivo), que distingue a fantasia do real; Período Operatório concreto, com a linguagem já socializada e Período Operatório Abstrato, correspon-

dendo ao ápice do desenvolvimento da inteligência, atingindo o nível lógico-matemático. Vale ressaltar que em todos os períodos, seqüenciados e sobrepostos, no desenvolvimento da inteligência Piaget refere-se à assimilação e a acomodação, tentando dar um caráter dinâmico e funcional à sua teoria com a questão da reversibilidade e equilíbrio progressivo.

Tanto Piaget como Vygotsky, não se preocuparam em fazer uma teoria para a educação, como defendem alguns autores (ver LIMA, 1980 e KAMII, 1993), o que, de ante mão, já é suficiente para indagar as escolas que fazem uso destas teorias, transformando-as em método/metodologia de ensino, correndo o sério risco de exigir dos alunos algo que- por diversos motivos- (ainda) não possam oferecer e, a partir de então, surgirem certos rótulos que “mensurem” a capacidade cognitiva das mesmas. Assim ratifica Oliveira, referindo-se ao pensamento vygotkyano:

Embora Vygotsky enfatize o papel da intervenção no desenvolvimento, seu objetivo é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana, e não propor uma pedagogia diretiva, autoritária. Nem seria possível supor, a partir de Vygotsky um papel de receptor passivo para o educando: Vygotsky trabalha explícita e constantemente com a idéia de reconstrução, de reelaboração por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural. (1991, p.63).

Porém, bem sabemos que a postura do educador voltada para os conhecimentos teóricos, auxilia na sua prática pedagógica/educacional de forma qualitativa, como ressalta Piaget (1998).

Podemos dizer ainda que é exatamente este meio sócio-cultural que irá agir diretamente na zona proximal da criança, onde não seja necessária uma intervenção constantemente direta (com ordens/solicitações) e/ou explícita (com explicações seqüenciais) para que ocorra esta transição do proximal para o real, uma vez que a vivência e observação do que acontece em torno dela (através dos órgãos dos sentidos): olhares, gestos, escuta da fala, da voz, dos objetos ou instrumentos..., significa algo para ela e, conseqüentemente, modifica o seu conceito de mundo. Neste momento, aquilo que estava assentado enquanto conceito real começa a se “elastecer” ou até mesmo modificar, reorganizando-se ou reestruturando-se para adaptar-se à realidade externa sócio-cultural que lhe é exposta. Neste prisma, podemos fazer uma associação entre os teóricos em questão quando assim definem Piaget (1975), Battro (1976) e Lajonquière (1992), respectivamente:

A assimilação é descentrada em função das transformações do real, enquanto que a acomodação tem de levar em conta tanto os estados anteriores quanto os ulteriores: o equilíbrio entre elas garante a reversibilidade (p.367).

Acomodação é o “resultado das pressões exercidas pelo meio” (que transforma um comportamento *a* em *b*) A adaptação como processo geral é finalmente, “o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação” (p. 44).

...(re)equilíbrio que resulta da assimilação e acomodação recíproca, entre esquemas ou subsistemas (p.67).

No entanto, na ótica de Smolka e Wertsch (1994), Vygotsky não definiu bem o que significam as relações sociais ou a relação entre as pessoas, focando sua atenção em “questões de interação social concreta, talvez envolvendo duplas ou outros pequenos grupos” e quem evidenciase como complemento de suas idéias é o seu contemporâneo chamado Bakhtin.

Podemos ressaltar que, embora Vygotsky e Piaget tenham trilhado pelo rumo da psicologia do desenvolvimento, sendo Piaget com um olhar psicobiológico na cognição humana, e Vygotsky com o medicinal(orgânico) e psicopedagógico (na perspectiva social) no desenvolvimento das funções mentais superiores, Piaget construiu sua teoria centrada em estágios, onde a capacidade para adquirir a linguagem segue caminhos maturacionais consecutivos ascendentes. “O processo evolutivo do funcionamento cognitivo, segundo Piaget, tem um movimento ascendente, no qual cada nova estrutura envolve, ao mesmo tempo, superação e conservação da anterior” (ARAÚJO, 1998, p.34).

Já Vygotsky, centrou sua teoria na construção da linguagem onde a criança a desenvolve reciprocamente, no sentido de que a “zona de desenvolvimento” proximal migra para a “zona de desenvolvimento real”, ou seja, nível de desenvolvimento já alcançado/consolidado com capacidade de realizar tarefas individualmente, tornando a se voltar para o “desenvolvimento proximal” e assim sucessivamente, onde o desenvolvimento potencial entra nesta relação como estimulador e desencadeador de atitudes e desenvolvimento, cuja característica seria a de desempenhar tarefas com ajuda (direta ou indiretamente) através de orientações. Neste entrelace, as escolas podem se ver como propulsoras do desenvolvimento, e, sem este resultado (de impulsionar e estimular o desenvolvimento), parece que seu objetivo final não foi atingido.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que Vygotsky e Piaget seguiram caminhos diferentes, Piaget com sua gramática hierarquizada e Vygotsky com sua linguagem socializada. Não obstante suas divergências, ambos têm muito a nos acrescentar no sentido de refletirmos sobre o processo de aquisição da linguagem, propiciando uma modificação de atitudes perante a criança, evitando rotulá-la e enquadrá-la em espaços pretendentes ou pré-determinados.

Apesar da forte exclusão temporária do social e da consideração da linguagem como último plano, seguindo firmemente uma seqüência de “períodos”, Piaget foi e continua sendo um marco na história pela sua importância na pesquisa (exploração do método clínico) sobre linguagem e cognição/inteligência, e pela sua transferência dos conceitos (biológicos) de assimilação e acomodação para a cognição humana, que propiciaram um novo olhar sobre as formas de pensamento representativo.

Vygotsky, com sua extraordinária capacidade, apesar de tão pouca idade vivida, conseguiu deixar não uma teoria completa, por faixa etária, mas contemplou aspectos que, posteriormente, serviram de base para uma nova e recente teoria: a Sócio- Interacionista de Cláudia Lemos, e enfatiza que o pensamento verbal seria determinado sócio-historicamente (não descartando a importância do biológico para a fala) e evidenciando a internalização da linguagem. Correa (1999) declara que o sócio-interacionismo vai para além da concepção de língua internalizada, trazendo como produto da aquisição da linguagem um sujeito psicológico, também constituído pela linguagem, e que, através do diálogo, há o surgimento da criança como sujeito dessa linguagem. Buscou, assim, incorporar de Vygotsky o papel atribuído à língua, que, por ser socialmente compartilhada na aquisição do conhecimento, introduz na criança um desenvolvimento sócio-histórico.

Sendo assim, enquanto Piaget (1978) ao analisar a cognição/inteligência das crianças fez uso da aplicação de testes, situando-se na característica formal; Vygotsky ao estudar a relação pensamento e linguagem das crianças (funções psicológicas superiores) fez uso do social, situando-se na característica funcional, “rejeitando a idéia de funções mentais fixas e imutáveis e acreditando na plasticidade cerebral, considerando o cérebro como um sistema aberto” (*apud* Oliveira, 1992, p.24). Porém, Vygotsky não analisou os sentidos produzidos durante o processo da interação, dentro

de um contexto. Quem se preocupou com a língua enquanto conjunto de enunciados foi Bachtin (voltado para a teoria lingüística). Tal perspectiva teórica (do discurso ou da enunciação) não foi discutida aqui por não configurar o objeto do nosso estudo.

Concluindo, Vygotsky trouxe em evidência o social, olhando-o como algo realmente vivenciado desde a origem do discurso, além de ter observado a língua em atividade, que, para o desenvolvimento da linguagem, é um salto qualitativo indispensável. Sendo assim, Piaget assume sua teoria como construtivista ou cognitivista, e Vygotsky, por sua vez, como sócio-construtivista ou sócio-cognitivista, firmando um marco diferencial no cerne das mesmas, embora se encontrem ao considerarem que a língua está em construção e que existe o interno e o externo, enfocando, para um, a assimilação, acomodação e (re)equilibração e para outro, zonas de desenvolvimento proximal, real e potencial.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, U. F. O Déficit Cognitivo e a Realidade Brasileira IN: AQUINO, J.G. (org) *Diferenças e Preconceito na Escola: alternativas teóricas e práticas*. 3 ed. São Paulo: Summus, 1998. p.31-47;
- BATTRO, A. M. *O Pensamento de Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Forense, 1976;
- CORREA, L. M. S. Aquisição da Linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. IN: *DELTA*. Rio de Janeiro, V. 15, 1999. p.339-383;
- DE VITTO, M. F. *Os Monólogos da Criança: delírios da língua*. São Paulo: Educ/PUC (SP), 1998;
- DUARTE, N. *Vigotski e o "Aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001 (Coleção educação contemporânea);
- KAMII, C. *Aritmética: novas perspectivas – implicações da teoria de Piaget*. Trad. Marcelo Cestari, T. Lellis, Marta Rabioglio, Jorge José de Oliveira. Campinas: Papirus, 1993.
- LAJONQUIÈRE, L. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens – a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2000;
- LIMA, L. O. *Piaget para Principiantes*. São Paulo: Summus, 1980;
- OLIVEIRA, M K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Editora Scipione, 1991;
- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos. IN: TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 17 ed. São Paulo: Summus, 1992. p.23-34;
- PIAGET, J. *A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho/imagem e representação*. Trad. Álvaro Cabral. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975;
- PIAGET, J. *Para Onde Vai a Educação?*. Trad. Ivette Braga. 14 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998;
- PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. Trad. Nina Constante Pereira. 8 ed. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1978;
- VIGOTSKI, L. S. *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998;
- YVIGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Trad. M. Resende. 42 ed. Lisboa: Ed. Antídoto, 1979;
- WERTSCH, J. V.; SMOLKA, A. L. B. Continuando o Diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. IN: Daniels, H. (org.); trad. Mônica Saddy Martins, Elisabeth Jafet Cestari. *Vygotsky em Foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papirus, 1994. p. 121-150.