

PROCESSO DE APROPRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.

PROCESS OF APPROPRIATION AND DEVELOPMENT OF WRITTEN LANGUAGE: CONTRIBUTIONS OF HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY.

Eveline Ferreira FEITOSA

Universidade Estadual do Ceará/UECE

Betânea Moreira de MORAES

Universidade Estadual do Ceará/UECE

Francisca Maurilene do CARMO

Universidade Federal do Ceará/UFC

RESUMO. Este estudo trata do desenvolvimento da linguagem escrita e apresenta elementos importantes à compreensão dos processos psíquicos que medeiam à aquisição da escrita estabelecendo relações entre a mesma e o desenvolvimento cultural. Adotamos como procedimento de pesquisa: análise conceitual do referencial bibliográfico através dos estudos de Lukács e da Psicologia Histórico-Cultural, utilizando as contribuições teóricas de Vigotski, Luria e Leontiev, pois os conceitos e a apreensão do real utilizada pelos autores para explicar como é que os indivíduos atravessam esse processo ainda dão conta do fenômeno estudado, embora existam outras concepções que também expliquem o processo de aquisição da linguagem, nós deixamos claro nossa opção de compreender e explicar a aquisição da linguagem pela esteira desse aporte teórico. Resgatando as propostas destes autores, buscamos contribuir com o conhecimento dos professores acerca do desenvolvimento da linguagem e do processo de ensino-aprendizagem durante a alfabetização escolar permitindo, assim, que os educadores aprimorem seus conhecimentos e práticas docentes.

Palavras-chaves: Trabalho. Linguagem. Escrita. Alfabetização. Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT. This study deals with the development of written language and presents important elements for the understanding of the psychic processes that mediate the acquisition of writing establishing relationships between it and cultural development. We adopted as a research procedure: conceptual analysis of the bibliographic reference through the studies of Lukács and Historical-Cultural Psychology, using the theoretical contributions of Vigotski, Luria and Leontiev, because the concepts and the apprehension of the real used by the authors to explain how individuals go through this process still realize the studied phenomenon, although there are other conceptions that also explain the process of language acquisition, we make clear our option to understand and explain language acquisition in the wake of this theoretical contribution. By rescuing these ideas, we aim at contributing to enhance the knowledge of teachers about language development and the teaching-learning process during school literacy; thus, allowing educators to improve their knowledge and teaching practices.

Keywords: Labor. Language. Writing. Literacy. Historical-Cultural Psychology.

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da linguagem, em especial da linguagem escrita, no processo de alfabetização escolar trata-se de uma temática relevante e desafiadora, pois desempenha um papel decisivo no percurso da vida escolar dos indivíduos, podendo levar esses a desenvolver uma escolarização de qualidade ou de insucesso. É tarefa da educação escolar ensinar as crianças a ler e escrever, considerando que o desenvolvimento da linguagem eleva o psiquismo humano, possibilitando o acesso ao patrimônio científico e cultural produzido pela humanidade.

A presente reflexão nasce das inquietações de uma das autoras, professora da Rede Pública de Ensino atuante nas turmas do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano) do Ensino Fundamental, que vivencia cotidianamente as dificuldades encontradas pelos professores e alunos durante o processo de alfabetização para o desenvolvimento da linguagem, fundamentalmente da linguagem escrita. Dessa experiência surge o questionamento: como acontece o desenvolvimento da linguagem, em especial a escrita?

Na tentativa de se responder a esta questão, tomamos como base os estudos apresentados por Engels (2004) Marx e Engels (2009) e a forma como foram apropriados por Lukács (2013) e os autores da Psicologia Histórico-Cultural, com especial destaque Vigotski (2000; 2009; 2012), Luria (1981; 1986; 1991; 2018) e Leontiev (2004) uma vez que estes se debruçaram sobre a gênese da linguagem humana, bem como a sua função social. No cenário nacional, destacamos Martins (2013), que vem realizando uma análise da problemática da escrita sob a luz da Psicologia Histórico-Cultural.

Perseguindo as questões postas no presente artigo, dividimos o estudo em cinco momentos: no primeiro, objetivamos discutir acerca da origem ontológica da linguagem; em seguida abordamos como a aquisição da linguagem ajuda o homem a regular seu comportamento e elevar o psiquismo; no terceiro momento tratamos da linguagem oral e suas funções. No quarto, trazemos a linguagem interna e sua importância para o pensamento e a regulação do comportamento. E, por fim, no quinto momento, relacionamos as contribuições da Psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento da escrita ao processo de alfabetização escolar.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. A gênese ontológica da linguagem.

Para atender nosso objetivo, o desenvolvimento da escrita, julgamos de grande valia compreendermos o surgimento da linguagem humana. Desse modo, optamos por fazer uma discussão filosófica acerca do tema, tomando por base os estudos marxianos, com especial destaque para Lukács (2013), onde procuramos articular as categorias *Trabalho* e *Linguagem* e a maneira como estas atuam na gênese do ser social.

Desta forma, ao abordarmos acerca do desenvolvimento da linguagem dentro da perspectiva marxiana, recuperaremos Engels. Conforme Lukács (2013), coube a Engels

postular a justa medida da relação entre as categorias do trabalho e da linguagem, e de que forma a linguagem atuou no processo de constituição do gênero humano.

Ancorado na perspectiva de Engels, Luria (1991) destaca dois fatores, que servem de fonte da transição da história natural dos animais a história social do homem: o trabalho, entendido como momento predominante e a linguagem, complexo que ontologicamente dependente do trabalho, mas que mantém sua relativa autonomia. Isto posto, o surgimento da linguagem é condição importante na formação da atividade consciente no homem.

Marx e Engels (2009, p. 44) anunciam que a linguagem é a consciência real e prática da vida, “a linguagem só nasce, como a consciência, da necessidade orgânica, do intercâmbio com outros homens”.

Com efeito, para Engels (2004) a linguagem surge da necessidade de comunicação entre os homens nas atividades de trabalho. Assim, Lukács (2013), aponta que o distanciamento da barreira natural efetivada pelo trabalho cria a base para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que esta surge porque os homens tinham algo para dizer: os resultados do processo de trabalho.

Aqui, os primeiros desdobramentos da especificidade inicial da linguagem vêm à tona: “comunicar os atos de trabalho”. Lukács (2013, p. 161) conceitua a função social deste complexo da seguinte forma:

Constitui um instrumento para a fixação daquilo que já se conhece e para expressão da essência dos objetos existentes numa multiplicidade cada vez mais evidente, um instrumento para a comunicação de comportamentos humanos múltiplos e cambiantes em relação a esses objetos.

Conforme as assertivas desenvolvidas por Lukács (2013), Vygotski (2012), Vigotski (2009), sinalizamos que palavra em si, passa a não se referir a um objeto isolado, mas a toda uma classe de objetos, “por essa razão, cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização” (VIGOTSKI, 2009, p. 9).

Assim, a linguagem tem o papel na continuidade no ser social. É através dela que fazemos o elo entre trabalho e consciência, trabalho e educação. Relacionamos com ela também, a associação entre o singular, o particular e o universal. Ligamos através dela, o presente ao passado e ao futuro. E ela ainda se aperfeiçoou mais com a linguagem escrita ajudando a fixar todas essas relações como mediadora.

A linguagem é o órgão dado para tal reprodução da continuidade no ser social. Ela também já o é quando funciona apenas como linguagem falada e exerce o papel de portadora da continuidade através da tradição oral. Porém, de sua essência resulta que – nisto ela é uma autêntica manifestação do ser social – *essa sua fixação das conquistas é aperfeiçoada mediante a fixação de si mesma na linguagem escrita.* (LUKÁCS, 2013, p. 223, grifo nosso).

Por compreendermos, conforme Lukács (2013), que o processo educativo somente é possível tendo a linguagem como *médium*, o que possibilita a sua preservação, o seu aperfeiçoamento, a sua fixação e a conservação do conhecimento, é que evidenciamos a importância nesse artigo das categorias: trabalho, linguagem e desenvolvimento da escrita. Essas categorias podem auxiliar na compreensão e aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem da alfabetização escolar.

As condições que originaram o fenômeno da linguagem devem ser procuradas nas relações sociais do trabalho cujos primórdios remontam ao período de transição da história natural à história humana. E, na esteira deste processo, afirmamos a conversão da consciência em um produto social mediado pelo complexo do trabalho. A este respeito, acrescenta Lukács (2013) que a importância de se analisar o ser social em sua integralidade compreendendo que é um complexo fundado pelo ato do trabalho, que faz emergir outros complexos como a linguagem para conseguir dar conta de um ser tão multifacetado como é o ser social.

Para expor em termos ontológicos as categorias específicas do ser social, seu desenvolvimento a partir das formas de ser precedentes, sua articulação com estas, sua fundamentação nelas, sua distinção em relação a elas, é preciso começar essa tentativa com a análise do trabalho. É claro que jamais se deve esquecer que qualquer estágio do ser, no seu conjunto e nos seus detalhes, tem caráter de complexo, isto é, que as suas categorias, até mesmo as mais centrais e determinantes, só podem ser compreendidas adequadamente no interior e a partir da constituição global do nível de ser de que se trata. E mesmo um olhar muito superficial ao ser social mostra a inextricável imbricação em que se encontram suas *categorias decisivas, como o trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho*, e mostra que aí surgem novas relações da consciência com a realidade e, por isso, consigo mesma etc. *Nenhuma dessas categorias pode ser adequadamente compreendida se for considerada isoladamente.* (LUKÁCS, 2013, p. 41, grifo nosso).

2.2. O desenvolvimento psíquico da linguagem na Psicologia histórico-cultural.

Dentro da Psicologia histórico-cultural, a linguagem corresponde a uma das Funções Psicológicas Superiores (FPS), que necessitam do aparato biológico para existir, porém ultrapassa a esfera natural e tem seu desenvolvimento marcado pelo conjunto contraditório das relações sociais que atravessam a vida do sujeito. A linguagem, enquanto uma FPS necessita da mediação e consequente ação de um signo para se efetivar. A linguagem age no mundo social na condição de um signo.

Ao se abordar acerca da apropriação da linguagem, devemos levar em conta duas categorias importantes: o signo e os instrumentos. De forma simplificada podemos dizer que: o instrumento é responsável pela regulação das ações sobre o meio externo, enquanto o signo é responsável pela regulação das ações sobre o psiquismo dos indivíduos.

Conforme Vygotski (2012) os instrumentos foram produzidos pelo homem para modificar o meio. Por sua vez, os signos foram produzidos para modificar a sua própria conduta, sendo ferramentas psicológicas. Os instrumentos estão dirigidos para fora, porque, por meio deles, o homem influi sobre o objeto, modifica a natureza. O signo, pelo contrário, é o meio através do qual o homem influi psicologicamente, ou seja, é um meio pelo qual o homem se desprende dos ditames impostos pela dimensão biológica e passa a sofrer as influências sociais, dominando a própria conduta.

Marx e Engels (2009) trabalham essa questão na obra - *A ideologia alemã*, quando dizem que o homem através do trabalho transforma a natureza e transforma também a si próprio.

[...] são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência. (MARX e ENGELS, 2009, p. 32).

Assevera Vygotski (2012) que a mediação simbólica altera o funcionamento psicológico, ao mesmo tempo em que o uso de instrumentos amplia, de forma ilimitada, a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas, tipicamente humanas, podem operar. Dessa forma, para o homem, diferentemente dos animais, o instrumento não é apenas um objeto que possui determinada forma e propriedades físicas. Ele é, ao mesmo tempo, objeto social que incorpora os resultados históricos acumulados das experiências de trabalho.

Em sua relação com o mundo natural o signo, a princípio, se caracteriza sempre como um meio de relação social, uma forma que o ser social tem de influenciar a outros, e só depois a si mesmo. A este entendimento, acrescenta Leontiev (2004, p. 287) que “o homem, ao assimilar os instrumentos, reestrutura os seus movimentos naturais e instintivos e durante a sua vida formam-se nele capacidades novas e superiores”. Esse é, portanto, um processo formativo que, ao longo da sua existência, o humaniza. Além disso, ressalta que “o homem, em geral, não se encontra só frente ao mundo que o circunda. As suas relações com ele são sempre mediadas pelas suas relações com as outras pessoas” (Ibidem, p. 290). E as relações entre as pessoas, por sua vez, são mediadas pela linguagem, ou seja, por um conjunto de signos historicamente criado.

Seguindo esse percurso acerca dos aspectos gerais da categoria da linguagem, para psicologia histórico-cultural, trataremos a importante contribuição de outro ilustre integrante dessa perspectiva, Luria, que nos auxilia a perceber o refinamento da linguagem ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade.

Para Luria (1986), existem muitos fundamentos para compreendermos que o surgimento da linguagem teve suas primeiras formas de comunicação adquiridas pelos homens durante o processo de trabalho. Mas é preciso compreender que essa linguagem surge bastante rudimentar, são gestos e sons atrelados ao processo do trabalho, por essa razão só era possível interpretar o significado desses gestos e sons conhecendo a situação prática em que eles surgiam e eram usados. Esse entrelaçamento da linguagem com o ato laboral apresenta um caráter simpráxico.

Somente depois de muitos milênios a linguagem dos gestos e sons começou a se separar da ação prática e a adquirir independência. É a essa época que pertence o surgimento das primeiras palavras, que designavam objetos e bem mais tarde passaram a servir para distinguir as ações e as qualidades dos objetos, dessa forma, surgiu a língua como um sistema de códigos independentes, que durante um longo período histórico posterior de desenvolvimento possibilitou o surgimento da forma que distingue as línguas atuais.

Anuncia Luria (1986, p. 29) que este caminho de emancipação da palavra do contexto simpráxico é a passagem à linguagem como um sistema sinsemântico, quer dizer, como sistema de signos que estão entrelaçados uns aos outros por seus significados e que formam um sistema de códigos que podem ser compreendidos, inclusive, quando não se conhece a situação.

Como já exposto, a relação do homem com a natureza é mediada ocorrendo historicamente através do uso de instrumentos que são interpostos entre o homem e o objeto do seu trabalho. Essa modificação realizada pelo homem na natureza através do uso de instrumentos também ocorre de forma interna em seu comportamento, mas para essa modificação interna a mediação é feita por signos que se constituem como um meio da atividade interna do próprio indivíduo.

Vygotsky (2000) afirma que a linguagem é uma das funções mais importantes na história do desenvolvimento das funções psíquicas, pois consegue condensar todo o acúmulo da experiência social da humanidade, conseguindo assim, generalizar esse acúmulo de conhecimentos e experiências de geração em geração.

Para compreendermos o desenvolvimento da linguagem temos que recorrer à relação entre linguagem e pensamento. Sobre essa relação, Vigotski (2009, p. 111) explicita.

[...] desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não paralela e desigual. As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confluir em algumas de suas partes para depois tornar a bifurcar-se.

As operações mentais alcançadas com a apropriação da linguagem a tornam portadora de transformações complexas no modo como pensamos o mundo e a nós mesmos. O signo linguístico que une pensamento e linguagem é um fator de qualificação para as funções psíquicas, pois reorganiza e eleva os processos psíquicos.

Conforme Vigotski (2009) esse processo de internalização atende um longo percurso de desenvolvimento, pelo qual a palavra vai se consolidando, ao mesmo tempo, como componente nuclear tanto da fala quanto do pensamento. Na busca de melhor compreendermos a escrita percorreremos neste artigo de forma resumida o percurso de desenvolvimento da linguagem.

2.3. Linguagem oral – a fala e suas funções.

Segundo Vygotsky (2000) a oralidade apresenta duas funções sociais, a primeira é emocional e a segunda a do contato social.

Compreendemos o psiquismo humano como formação e desenvolvimento histórico e cultural, com auxílio de Vigotski (2009) destacamos três grandes saltos no desenvolvimento: a fala, a escrita e o pensamento abstrato. Nosso foco nesse estudo volta-se para a escrita, porém para compreendemos tal elaboração humana é necessário percorrermos o caminho de desenvolvimento da linguagem que perpassa pela linguagem oral, linguagem interior chegando a linguagem escrita.

Como proposto por Luria (1981) a linguagem, por sua vez, é um sistema de signos que opera como um meio de comunicação e trocas entre os indivíduos, além de ser um instrumento do pensamento. Graças a ela, a imagem subjetiva dos objetos e fenômenos que constituem a realidade objetiva pode ser convertida em signos e, a partir deles, generalizada sob a forma de ideias, de conceitos.

Asseveram Vygotsky e Luria (1996, p. 213) que: “passando de fora para dentro, a fala constituiu a função psicológica mais importante, representando o mundo externo dentro de nós, estimulando o pensamento e também, lançando os alicerces para o desenvolvimento da consciência”.

Explica Martins (2013, p. 169) que “da mesma maneira que os demais processos, a linguagem aparece primeiramente como processo interpessoal para, na sequência, instalar-se como manifestação intrapessoal, intrapsíquica”.

Conforme Vigotski (2009) esse processo de internalização atende um longo percurso de formação, pelo qual a palavra vai se consolidando, ao mesmo tempo, como componente nuclear tanto da fala quanto do pensamento porque, fala e pensamento, em suas origens, seguem linhas distintas de formação e desenvolvimento, todavia:

[...] a descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala na criança é a de que, num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem. (VIGOTSKI, 2009, p. 130).

Vygotsky e Luria (1996, p. 209), apontam que “a convergência entre pensamento e fala constitui o momento mais importante no desenvolvimento de um indivíduo, sendo essa conexão que coloca o pensamento humano numa altura sem precedentes”.

A fala tornou possível o maior desenvolvimento de uma nova lógica que, até então, só existia na criança em estágios iniciais. Além disso, funções tais como: a memória, mudaram acentuadamente a partir do momento em que a fala começou a dominar o comportamento da criança. A fala assume o comando; torna-se a ferramenta cultural mais utilizada; enriquece e estimula o pensamento e, por meio dela, a mente da criança é reestruturada. (VYGOTSKYe LURIA, 1996, p. 213).

Portanto, o percurso de desenvolvimento da fala conclama radicalmente o pensamento e, pela construção das alianças entre ambos a palavra vai se consolidando, cada vez mais rigorosamente, como ato de pensamento. A fala se torna técnica de expressão do pensamento a partir do aprendizado do significado e controle da palavra. Vygotsky e Luria (1996, p. 210) explicam que:

Tendo compreendido o significado de uma palavra, como forma de expressão, como um meio de adquirir controle sobre as coisas que lhe interessam, a criança começa a juntar palavras tumultuadamente e a utilizá-las com esse objetivo. A palavra ‘babá’ não significa somente babá para a criança: significa ‘babá venha aqui’, ou ‘babá, vá embora’, ou ‘babá, me dê uma maçã’. Dependendo das circunstâncias, pode adquirir sentidos diferentes, mas aparece sempre em sua forma ativa que expressa, numa única combinação de sons, todo o desejo da criança. O primeiro período do uso significativo da fala é sempre um período de sentenças de uma só palavra.

Conforme explicam Vygotsky e Luria (1996, p. 213) “os mecanismos da fala, que previamente eram expressos com toda a nitidez, na fala da criança mudam agora para: a fala interior, a qual se toma uma das mais importantes ferramentas auxiliares do pensamento”.

2.4. Linguagem interior: ferramenta do pensamento.

Transpomos o período exclusivamente oralizado da fala que passa a ter também função no planejamento e na orientação do comportamento, sinalizando mudança na linguagem indo da prevalência externa para o desenvolvimento interno. Esta conquista, segundo Vigotski (2009), corresponde ao surgimento da *linguagem egocêntrica*.

Os resultados dos nossos experimentos mostram que a função da linguagem egocêntrica é semelhante à da linguagem interior: *uma função autônoma que serve aos objetivos da orientação intelectual, da tomada de consciência da superação das dificuldades e dos obstáculos, da reflexão e do pensamento, em suma, é uma linguagem para si, que da forma mais íntima serve o pensamento da criança.* (VIGOTSKI, 2009, p. 430, grifo nosso).

Ressaltam Vygotsky e Luria (1996, p. 213) “na verdade, quantas tarefas intelectuais complexas e sutis permaneceriam sem solução se não possuíssemos a fala interior, graças à qual o pensamento é capaz de adotar formas claras e precisas”.

Com o desenvolvimento a criança aos poucos vai passando a conduzir sua conduta pela linguagem interna, ou seja, ela pensa as palavras sem dizê-las. A fala egocêntrica marca a transição da linguagem externa para a interna. Vigotski (2009) afirma que essa transição é imprescindível para o desenvolvimento dos comportamentos culturalmente formados, além disso, frisa que a função da linguagem interna é altamente especializada e distinta em relação à linguagem oral. Contrapondo-se à ideia de que a linguagem interna represente meramente a linguagem externa carente de som, o autor postula que o traço

distintivo central entre elas reside na redução fonética quase absoluta que se verifica na linguagem interna.

Essas formas primitivas da atividade de fala da criança - esse período da tagarelice e dos “monólogos coletivos” - tudo isso constitui a preparação para os estágios de desenvolvimento quando ela (a fala) se torna o mecanismo essencial do pensamento. Somente neste último período é que a fala passa de um dispositivo externo, aprendido, para um processo interno, e o pensamento humano adquire novas e vastas perspectivas de ulterior desenvolvimento. (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 213).

Conforme Vigotski (2009, pp. 445- 446) a “primeira e fundamental peculiaridade da linguagem interior é a sua sintaxe absolutamente específica”, ela caracteriza-se pela fragmentação e abreviamento de palavras. Assim, “a linguagem interior, mesmo gravada em um fonógrafo, seria abreviada, fragmentada, desconexa e incompreensível em comparação com a linguagem exterior”.

Apontamos as diferenças entre a linguagem interior e oral, estabelecendo uma aproximação entre a linguagem interior e a linguagem escrita, que são fundamentalmente monológicas, diferentemente da linguagem oral, dialógica, caracterizada essencialmente pela relação com o interlocutor.

A linguagem escrita e interior, com as quais comparamos, neste caso, a linguagem falada que é dialógica na maioria dos casos. [...] Só na linguagem falada é possível um diálogo que é apenas o complemento de olhares que um interlocutor lança a outro. (VIGOTSKI, 2009, p. 454).

Vigotski (2009, p. 459) diz que “a linguagem falada ocupa, assim, uma posição intermediária entre a linguagem escrita e a linguagem interior”. O autor aponta as diferenciações entre as linguagens, enquanto a oralidade consegue comunicar através de sons, gestos, entonações, a linguagem interna caracteriza-se por se abreviada e fragmentada, sendo exigido, da escrita uma forma mais desenvolvida de discurso, pois exige para que a mensagem seja compreendida o emprego de uma forma mais elaborada no uso das palavras, já que não conta com o som, os gestos, as entonações e interlocutor presente.

Esta (*linguagem interior*), mesmo se ouvida por um estranho, continuaria incompreensível exceto para o próprio falante, uma vez que ninguém conhece o campo psíquico em que ele transcorre. O contrário acontece com a linguagem escrita: aqui a situação deve ser restaurada em todos os detalhes para que se torne inteligível ao interlocutor, mas desenvolvida, e, por isso, o que se omite na linguagem falada deve necessariamente ser lembrado na escrita. Trata-se de uma linguagem orientada no sentido de propiciar o máximo de integrabilidade ao outro. Nela tudo deve ser dito até o fim. *A passagem da linguagem interior abreviada ao máximo grau, da linguagem para si, para a linguagem escrita desenvolvida no grau máximo, linguagem para o outro, requer da criança operações sumamente complexas de construção arbitrária do tecido semântico.* (VIGOTSKI, 2009, p. 317, grifos nosso).

2.5. Escrita: linguagem desenvolvida no máximo grau.

Para Vigotski (2009, p. 316) a linguagem externa aparece antes da linguagem interna, e a escrita, por sua vez, aparece depois da linguagem interior, já pressupondo a sua existência. “A escrita é a chave para a linguagem interna. Entretanto, a passagem da linguagem interior para a escrita exige aquilo que durante a nossa investigação denominamos de semântica arbitrária e que pode ser vinculado à fonética arbitrária da escrita”, ou seja, a linguagem interior é uma linguagem reduzida e abreviada no máximo grau sendo rápida e ágil. Já a escrita é desenvolvida no máximo grau, formalmente mais acabada até mesmo que a fala.

Vigotski (2009, p. 312) mostra que a escrita se diferencia da fala em sua estrutura e funcionamento, que nos traços essenciais do seu desenvolvimento a escrita, não repete minimamente a história da fala, que a semelhança entre ambos os processos é mais de aparência que de essência.

A escrita tampouco é uma simples tradução da linguagem falada em signos escritos, e a apreensão da linguagem escrita não é uma simples apreensão da técnica da escrita. Neste sentido, deveríamos esperar que, com o domínio do mecanismo da escrita, a linguagem escrita viesse a ser tão rica e desenvolvida quanto à linguagem falada e que se assemelhasse a ela como uma tradução ao original. Mas nem isso se verifica na evolução da escrita.

A apropriação da linguagem escrita representa para a criança o domínio de um sistema simbólico altamente complexo e dependente, em alto grau, do desenvolvimento do psiquismo, sobretudo no que se refere à formação da capacidade abstrativa.

[...] a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala o som material. A criança deve abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras, mas representações de palavras. (VIGOTSKI, 2009, pp. 312-313).

É devido a essa necessidade de abstração que a linguagem escrita não repete as etapas nem se desenvolve da mesma forma que a fala. Vigotski (2009, p. 313) aponta que “é exatamente este lado abstrato da escrita, o fato de que esta linguagem é apenas pensada e não pronunciada que constitui uma das maiores dificuldades com que se defronta a criança no processo de apreensão da escrita”, ou seja, é devido ao alto grau de abstração exigido no desenvolvimento da escrita, que as crianças apresentam maior dificuldade na aquisição da linguagem escrita que na linguagem oral.

Por que a escrita é difícil para o escolar e tão menos desenvolvida que a fala, a ponto de haver uma diferença de seis a oito anos na idade verbal entre as duas modalidades de linguagem em alguns estágios

da aprendizagem? Isso costuma ser atribuído ao fato de que a escrita, enquanto função nova, repete em sua evolução as etapas básicas outrora desenvolvidas pela fala e que, conseqüentemente, a escrita de uma criança de oito anos deve necessariamente lembrar a fala de uma criança de dois. (VIGOTSKI, 2009, p. 311).

Conforme Vigotski (2009, p. 318) a dificuldade que a criança apresenta na aquisição da escrita estána diferença entre atividade espontânea da fala *versus* atividade abstrata da escrita, portanto, a escrita é difícil porque exige que a criança faça de forma consciente e arbitrária o que na oralidade ela faz de forma espontânea e não arbitrária varias vezes todos os dias.

Para desenvolver a escrita a criança tem que abstrair duplamente, ela necessita compreender a abstração da sonoridade da linguagem abstrair o interlocutor o que para a criança é uma situação nova e pouco usual no seu cotidiano.

[...] a linguagem escrita é ainda mais abstrata que a falada em mais um sentido. É uma linguagem sem interlocutor. A situação da escrita é uma situação em que o destinatário da linguagem ou está totalmente ausente ou não está em contato com aquele que escreve. É uma linguagem-monólogo, uma conversa com a folha de papel em branco, com um interlocutor imaginário ou apenas representado, ao passo que qualquer situação de linguagem falada é, por si mesma e sem nenhum esforço por parte da criança, uma situação de conversação. (VIGOTSKI, 2009, pp. 313-314).

A aquisição da linguagem escrita ajuda a criança a avançar progressivamente na linguagem falada, já instituída e no seu desenvolvimento psicológico como revela Vigotski (2009, p. 314) “a linguagem escrita introduz a criança no plano abstrato mais elevado da linguagem, reconstruindo, assim, o sistema psicológico da linguagem falada anteriormente constituído”.

Vigotski (2009, p. 318) revela traços de importância capital sobre a linguagem escrita “ela é muito intencional e consciente” e diz que do ponto de vista da natureza psicológica das funções que a constituem, ela é um processo inteiramente diverso da fala. “uma forma mais difícil e complexa de linguagem intencional e consciente”.

Os signos da linguagem escrita e o seu emprego são assimilados pela criança de modo consciente e arbitrário, ao contrário do emprego e da assimilação inconscientes de todo o aspecto sonoro da fala. A escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual. Leva ela a ter mais consciência do próprio processo de fala.

Vigotski(2009) faz apontamentos sobre os processos psicológicos, tocando na relativa maturidade das funções vinculadas à escrita revela que “a aprendizagem da escrita se apoia em processos psíquicos imaturos, que apenas estão iniciando o seu círculo básico de desenvolvimento”.

Conscientes de que a criança quando inicia o processo de aquisição da escrita, ainda não tem suas funções psíquicas amadurecidas, seria legítimo questionar se seria o momento adequado de realmente ensinar a escrita? Com auxílio de Vigotski (2009, pp. 320-321)

respondemos que ao aprender à escrita “suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente”, ou seja, graças à escrita e a gramática, a criança toma consciência do que faz e a opera voluntariamente com suas próprias habilidades, desse modo à aprendizagem escolar impulsiona o desenvolvimento da criança a um nível superior no desenvolvimento da linguagem e da psique.

Descobrimos que a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento, que a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente e arbitrário. A investigação mostra que sempre há discrepância e nunca paralelismo entre o processo de aprendizagem escolar e o desenvolvimento das funções correspondentes. (VIGOTSKI, 2009, p. 322).

Vigotski (2009) referindo-se a um “sadio ensino escolar” nos compele a observarmos o curso do desenvolvimento da criança na idade escolar e a relação com o processo de aprendizagem, “vemos efetivamente que toda matéria de ensino sempre exige da criança mais do que ela pode dar hoje, ou seja, na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma”.

A criança começa a aprender a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita. É precisamente por isso que a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento dessas funções. Esse real estado de coisas sempre ocorre quando a aprendizagem é fecunda. Uma criança analfabeta em um grupo de crianças alfabetizadas irá atrasar-se em seu desenvolvimento e em seu aproveitamento relativo tanto quanto uma criança alfabetizada em um grupo de não-alfabetizados, embora para uma o avanço no desenvolvimento e no aproveitamento seja dificultado pelo fato de que, para ela, a aprendizagem é difícil demais, enquanto é fácil demais para a outra. Essas condições contrárias levam a um único resultado: em ambos os casos, a aprendizagem se realiza fora da zona de desenvolvimento imediato, embora uma vez ela esteja abaixo e outra acima dessa zona. Ensinar uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha. (VIGOTSKI, 2009, p. 336-337).

A criança no início do processo de aquisição da escrita não compreende por qual motivo ela precisa aprender a escrever, diferente da linguagem oral que ela convive e usa desde os primeiros dias de vida.

Se essa necessidade não está madura, observa-se um retardamento no desenvolvimento da linguagem. Mas até o início da aprendizagem escolar a necessidade de escrita é totalmente imatura no aluno escolar. Pode-se até afirmar com base em dados da investigação que esse aluno, ao se iniciar na escrita, além de não sentir necessidade dessa nova função de linguagem, ainda tem uma noção extremamente vaga da utilidade que essa função pode ter para ele. (VIGOTSKI, 2009, pp. 314-315).

Vygotsky (2000, p. 128) defendeu que a aquisição da leitura e da escrita não corresponde à instalação de comportamentos externos, mecânicos, determinados “a partir do exterior”, mas sim, um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa uma virada crítica no desenvolvimento cultural e psíquico da criança.

Para nós, é evidente que o domínio da linguagem escrita, embora no momento decisivo não tenha sido determinado externamente pelo ensino escolar, é, na realidade, o resultado de um longo desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil. Somente se abordarmos o ensino da escrita do ponto de vista histórico, isto é, com a intenção de compreendê-lo ao longo do desenvolvimento cultural e histórico da criança, poderemos nos aproximar da solução correta de toda a psicologia da escrita.

Vygotsky (2000; 2009) e Luria (1986; 2018) consideram que a aprendizagem da escrita inicia muito antes do momento em que se coloca um lápis na mão da criança tendo em vista ensiná-la a escrever. Os processos de percepção, atenção, memória, linguagem oral, pensamento e sentimentos configuram o todo a partir do qual a linguagem escrita se edifica. Por isso, indicam os autores, o êxito nessa aquisição não é um dado circunscrito ao momento no qual se ensina a criança a escrever nem subjugado meramente às estratégias para alfabetização, mas profundamente dependente daquilo que eles denominaram como pré-história da linguagem escrita. Nessa direção:

[...] fica claro que o desenvolvimento da linguagem escrita tem uma longa história, extremamente complexa, que começa muito antes de a criança começar a estudar a escrita na escola. A primeira tarefa da pesquisa científica é descobrir a pré-história da linguagem escrita da criança, mostrar o que leva a criança à escrita, os momentos mais importantes, através dos quais a pré-história passa, a relação que ela tem com a educação escolar. A pré-história da linguagem escrita da criança frequentemente ocorre em formas que requerem uma análise especial, já que sem ela é difícil conhecer os estágios preparatórios de tal desenvolvimento. VYGOTSKY (2000, p. 129).

Para o sucesso na aquisição da escrita os processos devem iniciar muito antes da escolarização em si. Os momentos mais decisivos que preparamas crianças para esse complexo desenvolvimento estão: na importância do gesto, nos jogos simbólicos, no desenho e nos próprios primórdios da escrita.

Vygotsky (2000, p. 129) nos indica que “a história do desenvolvimento da escrita começa quando os primeiros sinais visuais aparecem na criança e se baseiam na mesma história natural do nascimento dos signos dos quais a linguagem nasceu”. O gesto tem a função de representação simbólica dos objetos, importante para o desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem da escrita, “o gesto, precisamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança como a semente contém o carvalho futuro. O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é muitas vezes um gesto que toma conta”.

Salientamos dois momentos que ligam geneticamente o gesto com o signo escrito, são eles, o desenho e os jogos infantis. O primeiro momento é representado pelos rabiscos desenhados pela criança, expressa Vygotsky (2000, p. 130) que “muitas vezes acontece ao

tentar representar o gesto através do desenho à marca deixada pela caneta é simplesmente o complemento de contabilidade com o gesto”. O segundo momento que forma o nexo genético entre gesto e linguagem escrita nos leva aos jogos infantis. Nesse momento o importante não é a similaridade entre o brinquedo e o objeto que ele designa, mas o seu uso funcional, o importante é a possibilidade de realizar um gesto representativo com sua ajuda. Vygotsky (2000, p. 130) acredita que somente nisso reside à chave para a explicação de toda a função simbólica dos jogos infantis.

É o próprio movimento da criança, o seu próprio gesto, aqueles que atribuem a função de signo ao objeto correspondente, que lhe dá significado. Toda atividade simbólica representacional está cheia desses gestos indicadores. Para a criança, um graveto é transformado em corcel porque ele pode colocá-lo entre as pernas e pode aplicar o gesto que o identificará como um cavalo no caso dado.

Por tudo isso, podemos considerar que a representação simbólica no desenho e no jogo infantil são estágios anteriores, em essência, uma forma peculiar de linguagem que leva diretamente à linguagem escrita.

Por causa de sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar. A técnica do desenho infantil demonstra, sem dúvida, que, na realidade, é uma história gráfica, ou seja, uma linguagem escrita peculiar. O desenho infantil é mais uma linguagem do que uma representação. (VYGOTSKY, 2000, p. 134).

Luria no artigo: *O desenvolvimento da escrita na criança* (2018, p. 143) estabeleceu o objetivo de definir através de pesquisa o momento em que a criança descobre o simbolismo da escrita para poder assim, acessar seu estudo sistemático. O autor destaca que “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como traçar as letras”. Destaca ainda a importância de conhecermos a pré-história da escrita infantil para podermos, “compreender como a criança é capaz de dominar o procedimento muito complexo do comportamento cultural: a linguagem escrita”.

Luria (2018) destaca ainda, a importância de a criança assimilar e desenvolver nos primeiros anos escolares, uma série de procedimentos que abordam integralmente o processo de escrita, que a preparam e facilitam muito o domínio da ideia e da técnica, ou seja, é importante a criança desenvolver no decorrer da Educação Infantil: a fala, os gestos, o desenho, os jogos, tudo que ajude na representação simbólica para que ela consiga se apropriar de forma qualitativa da escrita.

É de extrema importância que os professores conheçam e compreendam essa pré-história da escrita para que possam orientar e acompanhar o desenvolvimento do processo de aquisição da escrita, por isso apresentamos um resumo em forma de quadro onde Luria (2018) expõem estágios de desenvolvimento da escrita nas crianças. Esse material contribui para compreendermos como se organiza esse desenvolvimento, podendo ser utilizado para o planejamento de atividades pedagógicas que colaborem para a aprendizagem da linguagem escrita.

Quadro 1 - Estágios de Desenvolvimento da Escrita nas Crianças.

FASE PRÉ-INSTRUMENTAL	ESCRITA PICTOGRÁFICA	ESCRITA SIMBÓLICA
Na pré-escrita as crianças tem entre 3 e 4 anos. Imitam a escrita dos adultos, mas sem atribuir significado à escrita, não possui função mnemônica. A escrita é um brinquedo. Para avançar a criança deve superar a imitação, desenvolvendo uma escrita com significado e com função de auxiliar a memória.	Na escrita pictográfica as crianças têm entre 5 e 6 anos. As marcas gráficas ainda não tem um significado em si, mas já desempenham a função de auxiliar na recordação. O desenho é utilizado como meio de registro “signo-símbolo”. Para avançar a criança deve superar o uso das marcas gráficas e desenhos, substituindo-os pelo uso das letras. O que ajuda no avanço nessa fase é introduzir conteúdos com quantidades, formas e cores.	A escrita simbólica inicia-se entre 6 e 7 anos. Nessa fase a criança aprende e faz uso da escrita conforme o sistema socialmente estabelecido sem necessitar das marcas ou desenhos para se expressar. Para avançar a criança deve fazer uso do sistema alfabético aprendendo a dominar e utilizar a gramática e os diversos gêneros textuais.

Fonte: LURIA, 2018.

Com a apresentação do quadro tocaremos agora em alguns aspectos que consideramos relevantes. Inicialmente destacamos sobre as faixas etárias onde Luria (2018, p. 148) ressalta que “é impossível fixar uma linha divisória definitiva”, ou seja, estas demarcações de idades dependem de vários fatores dinâmicos como: o nível de desenvolvimento cultural da criança, ambiente onde vive, entre outros, que estão intimamente relacionados com o desenvolvimento e a aprendizagem da linguagem escrita. As contradições que marcam os sujeitos e seu cotidiano escolar, explicam as diferenças no processo de desenvolvimento e aprendizagem da escrita e a demanda de maior ou menor auxílio pedagógico.

Os elementos levantados por Luria (2018) a respeito do desenvolvimento da escrita nas crianças são percebidos no decorrer do processo de escolarização. Nesse início, ainda na Educação Infantil percebemos essa interação com a escrita, quando a criança tenta imitar a escrita baseando-se na do adulto, muito embora não consiga atribuir significado a essa escrita, ou seja, nessa fase o aprendiz manipula a escrita como um brinquedo não lhe atribuindo à função mnemônica de significado para a memória. Então quais atividades pedagógicas podem estimular o desenvolvimento da escrita na fase pré-instrumental? Ressaltaremos muito do que já vem sendo realizado pelos professores em suas práticas como:

ler para as crianças e pedir que elas recontem a história; promover brincadeiras e solicitar que os alunos expliquem as regras; apresentar objetos e pedir que as crianças nomeiem e descrevam suas características; contar, sequenciar, organizar materiais juntamente com as crianças; pedir que represente com desenhos e expliquem; entre outras várias atividades que trabalhem a representação simbólica.

Quando a criança avança na escolarização e entra no período de transição dos níveis escolares da Educação Infantil para o Ensino Fundamental percebemos a fase da escrita pictográfica que apresenta como característica, as marcas gráficas que ainda não têm um significado em si, mas já desempenham para a criança uma função de auxiliá-la na recordação. O desenho é utilizado pelo aprendiz como meio de registro. Dentre as atividades pedagógicas que auxiliam para o avanço nessa fase podemos citar a importância do conhecimento matemático que terá significância essencial no desenvolvimento da escrita, possibilitando ao aluno manipular quantidades, formas e cores; representar quantidades; organizar sequências lógicas; desenhar substantivos concretos (exemplo: bola, urso, boneca, etc); escrever o nome próprio; escrita coletiva e individual usando diferentes gêneros textuais e com o auxílio do professor analisar a sua escrita e reelaborá-las.

A escrita simbólica marca justamente a série de 2º anos do Ensino Fundamental, turma foco do processo de alfabetização escolar, que é também a idade da formação da linguagem interior, por volta dos sete anos. Nessa fase a criança aprende e faz uso da escrita conforme o sistema socialmente estabelecido sem necessitar das marcas ou desenhos para se expressar. Para avançar nessa fase o professor pode utilizar atividades pedagógicas em que o aluno use o sistema alfabético aprendendo a dominar e utilizar a gramática e os diversos gêneros textuais, trabalhando a leitura e interpretação de textos; a análise da estrutura textual; a morfologia (substantivos, artigos, adjetivos, etc.); o gênero, número e grau das palavras; a concordância nominal e verbal; acentuação e pontuação. Todos esses aspectos ajudarão os alunos a adquirirem a escrita e a aprimorarem esse recurso de comunicação.

Aprendemos que mesmo antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, ela já efetuou inúmeros métodos para elaborar e desenvolver o processo de escrita. Mas mesmo estes métodos não se desenvolvem de imediato, passam por certo número de tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios, com os quais o professor que está trabalhando com crianças deve familiarizar-se, pois isto lhe será muito útil para conseguir ajudar o aprendiz no processo de alfabetização e como ressaltou Luria (2018, p. 198) “após percorrerem longo caminho, acabaram por conduzir-nos finalmente ao domínio do que é talvez o mais inestimável instrumento da cultura: a escrita”.

3. Considerações finais

Ao percorremos brevemente a história de desenvolvimento da linguagem escrita da criança, chegamos a alguns apontamentos. Primeiramente a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação, ou seja, ela requer para sua assimilação, processos formais e sistemáticos. Não pode, portanto, ser aprendida por um processo educativo espontâneo, necessitando de um ambiente sistemático - a escola e de professores que façam a mediação desse processo de ensino-aprendizagem.

Outro apontamento seria sobre o desenvolvimento da representação simbólica nas crianças em idade precoce, a escrita deve ser incluída na educação infantil, nas suas diversas formas de desenvolvimento através: dos sons, dos gestos, dos desenhos, dos jogos, das dramatizações, entre outros.

Vygotsky (2000, p. 141) nos aponta outra conclusiva que: “não podemos considerar o domínio da leitura e da escrita como um simples hábito psicofísico”. Vimos ao longo do texto quão complexa é a pré-história da escrita até alcançar seu desenvolvimento definitivo, seus saltos, metamorfoses, as descobertas essenciais para seu desenvolvimento e estabelecimento e que esse conhecimento introduz mudanças fundamentais no comportamento de todas as crianças.

Quanto ao desenvolvimento da escrita no processo de alfabetização consideramos que não pode ser reduzido a um treino motor, pois é uma função cultural complexa. A técnica e a mecânica de aquisição da escrita faz parte do processo, é importante que a criança consiga desenvolver suas habilidades motoras e de decodificação para desenvolver a escrita, mas não pode ser o foco do ensino da linguagem escrita senão acaba por mecanizar um processo tão complexo.

Resumindo a nossa exposição podemos dizer que, do ponto de vista da natureza psicológica das funções que a constituem, a escrita é um processo inteiramente diverso da fala. Vigotski (2009, p. 318) diz “ela é a forma mais difícil e complexa de linguagem intencional e consciente”. Por isso a escrita é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar, pois ela desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança.

Apontamos que o objetivo maior da alfabetização não deve ser o ensino mecanizado e repetitivo das letras, mas, sim, o ensino da leitura e da escrita como linguagem, fazendo com que a criança compreenda a função social da linguagem e consiga utilizá-la para organizar seu psiquismo e acessar o patrimônio científico e cultural elaborado pela humanidade. E que os professores conheçam as propriedades psicológicas do desenvolvimento da linguagem conseguindo assim utilizar esses elementos em suas elaborações pedagógicas.

4. Referências

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 2004. Disponível: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acesso em: 15 ago. 2018.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Rubens Eduardo Frias. 2ª. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução Nélcio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013. Tradução de: Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins.

LURIA, A. R. **Fundamentos da neuropsicológica**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

- LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as ultimas conferencias de Luria**. Trad. de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Supervisão de trad. De Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Trad. de Paulo Bezerra. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991 (v. 1: Introdução evolucionista à psicologia).
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: Vigotskii, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N., **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (16ª. ed., pp. 143-189). São Paulo: Ícone, 2018.
- MARTINS, Lígia M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina – 1ª. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009. 128 p.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VYGOTSKI, Lev Semenovitch. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Trad. José María Bravo. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 2000.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas: Problemas del desarrollo de la psique**, Madrid: Visor, 2012, v.3.