



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIOGRANDEDOSUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

REFLEXÕES ACERCA DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DE CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELA CRIANÇA

Flávia Burdzinski de Souza, SETREM/IESA
Rudinei Barichello Augusti, SETREM

RESUMO: Aspectos da trajetória de construção da linguagem escrita e da leitura estão presentes no universo infantil muito antes da criança ingressar na escola, sendo necessário entendê-los para poder compreender o processo dessa aprendizagem. O desenvolvimento da linguagem escrita é um longo processo, que vai muito além de apenas reconhecer o traçado e o nome das letras do alfabeto, por isso o presente texto busca refletir sobre o caminho histórico da alfabetização, trazendo para discussão suportes da abordagem histórico-cultural, que contribuem com reflexões sobre dois casos empíricos discutidos. “Laura” e “Álvaro” são os sujeitos fictícios deste texto que ajudam a pensar sobre aspectos da linguagem escrita pela criança e contribuem de forma significativa para a pesquisa no campo da educação, em especial da alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Pré-história da linguagem escrita. Jogo simbólico. Escola.

INTRODUÇÃO

Baseando-se em aportes teóricos da abordagem histórico-cultural, com base vigotskiana, esse texto discute dois casos de crianças que não se alfabetizaram nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, apesar de frequentarem a escola desde os 2 anos de idade, estando inseridos constantemente em situações de letramento. As possíveis causas podem ser encontradas em aspectos relacionados a pré-história da linguagem escrita.

A escrita está presente no mundo da criança muito antes dela ingressar na escola, como nas propagandas, nos rótulos de produtos, nas etiquetas de suas roupas, nos seus brinquedos, nos livros, nas revistas, enfim há um universo letrado que a cerca e que não pode ser negado como um primeiro contato do que significa uma escrita.

O ingresso na escola traz o conhecimento do código escrito para um sistema formal, que deve criar sentido para aquilo que está presente no dia a dia da criança, significando assim as muitas formas de escrita que encontra em seu universo cultural. Luria (2006) enfatiza em suas produções que a escrita é uma função que se desenvolve



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIOGRANDEDOSUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

através do ensino, da mediação. Desse modo, a instituição escolar é o local privilegiado dessa aprendizagem.

Entendendo a escrita como um signo muito importante na vida da criança, é possível reconhecer que uma vez que aprende este código, ela passa a fazer parte do mundo social letrado em que vive, tomando consciência dos aspectos de letramento que sempre estiveram presentes em sua trajetória até então.

Diferente da fala, que é um processo desenvolvido naturalmente no cotidiano das crianças, o desenvolvimento da linguagem escrita é um longo processo, que vai muito além de apenas reconhecer o traçado e o nome das letras do alfabeto, por isso entender o processo de construção dessa linguagem é muito importante, aspectos que pretende-se esclarecer neste texto.

METODOLOGIA

Para desenvolver esta pesquisa de natureza qualitativa foram usados dois métodos de estudo: a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso. Na pesquisa bibliográfica foi realizado um estudo dos aportes teóricos da abordagem histórico-cultural que sustentam as discussões a cerca da pré-história da construção da linguagem escrita pela criança e que ajudam a analisar os dados produzidos no estudo de caso.

O Estudo de Caso desenvolvido por esta pesquisa é do tipo etnográfico, pois conforme argumenta André (2005, p.24), em estudos como esse, “geralmente o caso se volta para uma instância em particular, seja uma pessoa, uma instituição, um programa inovador, um grupo social”. Neste caso, o estudo se volta a um grupo social de crianças.

O Estudo de Caso possibilita ao pesquisador obter uma “visão profunda e, ao mesmo tempo, ampla e integrada da unidade social complexa”. Porém, para alcançar esses objetivos, é necessário que o pesquisador invista tempo e recursos, “seja no planejamento do trabalho, seja na entrada e permanência em campo, seja na interpretação e no relato dos dados” (ANDRÉ, 2005, p. 33). Tendo em vista isso, o Estudo de Caso envolveu dois métodos de produção de dados: observação e análise de produção dos envolvidos.



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

A observação dos alunos foi realizada no ano de 2012, durante as aulas desenvolvidas nos diferentes tempos e espaços da escola em que estudavam, bem como por meio das produções dos alunos durante as diversas atividades que realizaram. Interagindo com o grupo, mediando e observando, foi realizada a produção escrita para posterior análise. Como afirma André (1986, p.47), “Relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções.”

Tanto a produção de dados, quanto a divulgação deles, estão pautadas em princípios éticos e de respeito aos sujeitos envolvidos, “de modo que sejam evitados prejuízos aos participantes” (ANDRÉ, 2005, p.36). Por isso, convém mencionar que os nomes verdadeiros das crianças foram trocados por nomes fictícios para que se mantenha o sigilo no tratamento e discussões dos dados obtidos no desenvolvimento do estudo.

RESULTADOS

A alfabetização implica muito mais do que o aprendizado das letras do alfabeto e a construção de palavras e frases. Alfabetizar-se constitui o aprendizado de um sistema de signos complexos e de longa trajetória, que inicia sua construção muito antes do primeiro momento em que a criança se depara com o papel e o lápis (instrumentos principais usados para o registro), por isso alguns aspectos dessa trajetória precisam ser compreendidos.

É preciso inicialmente compreender que o código escrito representa uma forma de “constituição de sentido”, ou seja, conforme salienta Smolka, a alfabetização

[...] implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? [...]. Mas a escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre um interlocutor (2000, p. 69).

A escrita é um signo necessário e complexo. Escrever exige organização de pensamento, planejamento, diálogo. Diálogo que acontece com alguém imaginário ou muitas vezes com si próprio. Por isso que escrever não é tarefa fácil, pois também é



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIOGRANDEDOSUL

30 de julho a 01 de agosto de 2014

preciso pensar na funcionalidade de comunicar que a escrita apresenta. Escrever é “uma fala sem interlocutor, dirigida a uma pessoa ausente ou imaginária” (Vigotski, 2005, p.123). Assim se torna cada vez mais complexo expressar o pensando através da escrita, pois é preciso escrever para alguém “imaginário”.

Além de se fazer necessário, o aprendizado da escrita deve ter sentido nas classes de alfabetização, pois é preciso dar significado àquilo que se faz, é preciso entender que a escrita deve ser necessária à criança, deve ser algo que ela necessite. Vigotski salienta que “a escrita deve ter significado para a criança, (...) uma necessidade intrínseca deve ser despertada nela e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante a vida” (2008, p. 144).

Ao dar significado à funcionalidade da linguagem escrita e encará-la como algo relevante a sua vida, a criança passa a ver a escrita como um elemento necessário, fato que impulsiona seu desenvolvimento. Entretanto, é preciso refletir: e quando a criança não sente necessidade de escrever?

Nesse caso apresenta-se Álvaro¹ um aluno, ágil, rápido, muito argumentativo em suas afirmações, ótimo aluno em matemática, resolvia situações-problema com destreza, era participativo em aula, conhecia todo o código do alfabeto, porém não se alfabetizou no mesmo ano que os demais colegas. Pais, coordenação de escola e professora questionavam-se sobre o que estava acontecendo com aquele menino que frequentava a escola desde os dois anos de idade, com situações de letramento e não havia se alfabetizado.

Acredita-se que Álvaro ainda não havia descoberto o sentido da escrita, pois para escrever ele não precisava dela, ele copiava dos colegas ou da professora, não conseguia escrever do seu modo e nem fazia esforço para isso. Todos os conflitos escolares sempre foram resolvidos sem precisar pensar sobre a leitura ou sobre a escrita, pois tinha uma capacidade enorme de resolver suas dificuldades.

Os demais colegas haviam descoberto que podiam “desenhar”/escrever o que falavam e se esforçavam para isso, soletravam as palavras, recorriam à educadora, identificavam os fonemas produzidos pelas letras e escreviam do seu modo. Mas Álvaro

¹ Álvaro será o nome fictício atribuído ao aluno citado.



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIOGRANDEDOSUL

30 de julho a 01 de agosto de 2014

não fazia esse movimento, preferia esperar alguém lhe ditar as letras ou copiar de alguma fonte.

Certo dia, em uma situação escolar a professora resolve perguntar ao aluno: “*Pra que serve a escrita Álvaro?*” E ele responde com a sinceridade de uma criança: “*Não sei, profe!*”. Esse momento interessante também foi aberto para a turma, momento em que fizeram uma lista de funções desempenhadas pela escrita. Assim, registrou-se no quadro negro de sala de aula:

- PARA QUE SERVE A ESCRITA?
- 1. PARA ESCREVER CARTA
- 2. PARA MANDAR BILHETE
- 3. PARA ESCREVER AS DESCOBERTAS DO PROJETO
- 4. PARA LER
- 5. PARA ESCREVER LIVRO
- 6. PARA ESCREVER POEMA
- 7. PARA SE COMUNICAR COM OUTRAS PESSOAS
- 8. PARA ESCREVER O QUE PENSO
- 9. PARA RESPONDER AS PERGUNTAS
- 10. PARA LER AS REGRAS DOS JOGUINHOS
- 11. PARA PESQUISAR NA INTERNET
- 12. PARA SER INTELIGENTE
- 13. PARA FAZER AS TAREFAS DA ESCOLA E DE CASA

Porém, mesmo após essa lista ser escrita, discutida e registrada por todo grupo, o aluno continuou dizendo e demonstrando que não sabia para quê servia o código escrito.

O contexto familiar em que o aluno estava inserido talvez também mostrasse esse afastamento da função social da linguagem escrita, pois, como tinha um irmão cego, o aluno não se deparava com situações de escrita e leitura em sua casa no código alfabético, somente em Braille (alfabeto também dominado pelo aluno). Seus pais investiam muito no filho cego e reconheciam isso: “*O Álvaro sempre aprendeu a resolver seus problemas sozinho; já que ele enxerga, tudo fica mais fácil*” (fala da mãe do aluno).



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIOGRANDEDOSUL

30 de julho a 01 de agosto de 2014

Este caso leva-nos a refletir sobre o significado que a linguagem escrita representa para cada um de nós, para cada cultura familiar e para a cultura escolar, pois a função principal da escola nos anos iniciais da escolarização é ensinar a leitura e a escrita. Vigotski (2005) salienta que em seus estudos percebeu que a criança quando começa a escrever possui uma fraca motivação, pois ainda não entendeu a necessidade da escrita. É preciso ter desejo, necessidade em escrever; talvez a escrita não fosse necessária a Álvaro que ainda não havia sentido necessidade de usá-la.

A linguagem escrita ganha sentido na medida em que a criança sente a necessidade de escrever, de desenhar as letras, de registrar aquilo que julga necessário. Na medida em que a criança percebe a função social da escrita, para que se escreve e porquê se escreve. Góes (2010) argumenta que as formas de ação da escrita são aprendidas a partir do momento em que a criança reconhece o caráter dialógico que o ato de escrever proporciona.

Desse modo, é preciso entender que o melhor método de alfabetização é

[...] aquele em que as crianças não aprendem a ler e escrever mas, sim, descubram essas habilidades durante as situações do brincar. Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala [...] Elas devem sentir a necessidade de ler e escrever no seu brincar (Vigotski, 2008, p. 144).

Nos momentos de brincadeira também não percebia a manifestação de Álvaro para usar letras, ou códigos que trouxessem o uso da escrita. Diferente dos demais colegas que organizavam brincadeiras com o uso da funcionalidade da escrita, como: escolinha, escritório, médico, mercado, etc. Ele preferia correr, andar de carrinho, montar armas e fazer pistas de corridas.

Para entender como a linguagem escrita é construída é preciso compreender como se desenvolvem os signos nas crianças, o que as leva a escrever e os elementos necessários a esse processo de construção. Por isso o texto: “A pré-história da linguagem escrita”, de Vigotski serve como base de discussão para entender esse percurso.

Vigotski conceitua a linguagem escrita como um “sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIOGRANDEDOSUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

das relações e entidades reais” (2008, p. 126). A escrita é um signo porque representa algo, como, por exemplo, a linguagem falada ou o pensamento infantil. Essa representação envolve também um simbolismo de segunda ordem, conforme afirma Vigotski (2008), pois assim como um pedaço de madeira pode representar um carrinho para a criança, as letras representam um código escrito e sua combinação representa a palavra. Esse simbolismo de segunda ordem exige funções mentais novas que precisam ser constituídas, o que exige um desenvolvimento mental superior à fala.

A brincadeira de faz de conta é um dos instrumentos utilizados para o aprendizado da linguagem escrita, pois é repleta de simbolismos de primeira ordem, sendo “essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade que leva, diretamente, à linguagem escrita” (2008, p. 134). Elemento que se constitui num simbolismo de segunda ordem.

A brincadeira simbólica faz parte do universo infantil e deve estar presente na trajetória de construção da escrita, já que também ajuda na organização da atividade mental da criança, no momento em que a representação entra em jogo. Pois, ao fazer parte do jogo simbólico a criança passa a descobrir que “os objetos não só podem indicar coisas que eles estão representando como podem, também, substituí-las” (Vigotski, 2008, p.131).

No jogo de faz de conta a criança opera com representações de toda ordem, seja através de objetos, papéis, ações, resignificações, atuando em um plano imaginário que se distancia da realidade (pois precisa abstrair), pois ela opera de maneira concreta sobre aspectos abstratos e imaginários que vivencia. Por isso a brincadeira, principalmente a simbólica:

é uma atividade propícia ao processo de significação por envolver uma flexibilização na forma de compreender os signos e suas relações. Ela ajuda a criança a passar de ações concretas com objetos para ações com outros significados. Por meio do jogo de faz de conta, os significados e as ações relacionadas aos objetos convencionalmente podem ser libertados, possibilitando avançar em direção ao pensamento abstrato (MONTEIRO & BAPTISTA, 2009, p.65).

Se compreendermos que a construção da linguagem escrita é algo que não inicia somente com o ingresso no 1º ano do ensino fundamental, iremos compreender o



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIOGRANDEDOSUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

motivo de tantas “brincadeiras” na educação infantil, afinal esta etapa da educação básica é constituída pela ludicidade que forma a infância.

Para caracterizar a importância do simbolismo para alfabetização trago à reflexão o caso da aluna Laura², uma menina que reflete o sonho de muitas mães e professoras: educada, comunicativa, organizada, adorava estar ajudando a professora, prestativa e atenciosa. Porém nos momentos de brincadeiras preferia ficar arrumando seu caderno com seus adesivos ou organizando a sala de aula. Detestava barulho e repugnava sujeira. No parquinho passava o tempo todo sentada no balanço, cuidava-se ao máximo para manter suas sandálias e roupas cor de rosa limpas e quando entrava areia em seu pé chorava para tirar. Assim se comportava em todos os espaços que frequentava, preferia ficar sentada para que não viesse a se sujar.

Com os cabelos sempre lisos e perfumados, tinha horror quando alguém passava e mexia com eles. Em um episódio presenciado chorou e bateu em um colega que passou atrás de sua cadeira e levou seus cabelos para o lado, dizendo: “*Que saco, eu fiz escova hoje*”. Tentando amenizar a situação, a professora lhe disse: “*Mas temos Educação Física, hoje você vai ter que prender seus cabelos daqui a pouco*”. Ela responde chorando e brava: “*Fui no salão fazer escova! Não vou fazer Educação Física, vou suar, não vou prender o cabelo!*”.

Que concepções a cerca do brincar cercavam Laura? Como pode uma menina com sete anos estar preocupada com seus cabelos, deixando de brincar e se sujar para manter sua aparência e limpeza? Que forte representação de infância tinha Laura? Que representações foram criadas para que não se permitisse entrar no universo infantil? Por que não se sujava? Brincava? Por que preferia os adultos ao invés das crianças?

O contexto cultural e social de Laura dá-nos indícios de possíveis respostas. Filha única, o pai estava sempre viajando, a mãe cuidando de negócios e da aparência, pois estava sempre de “visual novo”, roupas elegantes e bonitas. Laura era a reprodução da mãe, uma “adulta em miniatura”.

Em seu aniversário ela convidou somente três colegas, pois era o número de meninas que entravam na casinha de bonecas que ela tinha em frente a sua casa.

² Laura será o nome fictício designado a criança que será apresentada nesse caso.



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

Segundo a mãe: *“Não quero convidar muita gente não, depois desarrumam o quarto, os brinquedos ficam pelo chão, a casa bagunçada, sabe? Prefiro tirar umas coisas pra fora e fazer ali mesmo sabe? Então a Laura vai convidar só três coleguinhas!”*.

As colegas que foram no seu aniversário relataram que Laura tinha muitos brinquedos e bonecas no quarto, mas não puderam brincar com nenhuma, pois eles servem para *“deixar o quarto bonito”* (fala de uma colega). Ou seja, serviam para decorar o quarto, para exposição.

A mãe, percebendo que a filha não estava se alfabetizando, resolveu então contratar uma professora particular para ensinar Laura e para fazer as tarefas de casa, pois, segundo a mãe: *“São muito difíceis essas tarefas, eu quase nunca entendo”*. Mesmo com as aulas particulares e o investimento de outra profissional, Laura não aprendeu a ler e escrever naquele ano.

Compreende-se que talvez Laura precisava aprender a brincar, simbolizar, para que pudesse aprender o código escrito, que é um sistema composto de signos, de representações. Pode-se entender nesse caso que o desenvolvimento da simbolização não foi suficiente para a aluna, por isso crê-se que esse distanciamento do mundo simbólico auxiliou no não desenvolvimento da linguagem escrita.

Sendo considerada como um simbolismo de segunda ordem, a escrita exige um distanciamento da situação real, ou seja, é preciso abstrair, simbolizar para escrever o que se deseja. Aspectos que precisam ser construídos no jogo simbólico, nas situações de representações das brincadeiras, que constroem os simbolismos de primeira ordem, necessários aos de segunda ordem.

Gontijo (2001, p.41) afirma que: *“A essência da escrita está no fato de que esta é um sistema de símbolos e signos. A escrita constitui, segundo Vigotski, um simbolismo de primeira e segunda ordens”*. Por isso

[...] desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo [...] até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala (Vigotski, 2008, p. 145).



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

O desenho da letra é um signo de segunda ordem e o som da fala é de primeira ordem, para escrever a criança tem q fazer a ponte entre a primeira ordem e a segunda ordem, pois ela precisa ligar os sons com os signos que os representam e que são completamente arbitrários. Com o tempo passa a fazer isso espontaneamente, tendo o desenho da palavra em memória, passa a fazer a escrita dela, sem se preocupar diretamente com o som dela. Nesse momento a escrita passa a ser de primeira ordem. Depois de um determinado tempo (depois do processo de alfabetização estar completo), a escrita passa a ser de primeira ordem.

Se para Laura era difícil representar papeis em meio às brincadeiras, como ser um coelho fugindo de uma raposa, também era difícil imaginar que um balde de areia pudesse ser uma deliciosa sopa de legumes. O que naturalmente não a ajudava entender que a letra A tem um nome, mas representa o som de alguns fonemas, como: a, ã, an, á, enfim é um signo. E com os signos que escrevemos e representamos a fala e o pensamento.

Laura nos faz perceber a importância do jogo simbólico, da brincadeira, do desenho e das muitas representações do simbolismo infantil. Aspectos que precisam ganhar destaque no planejamento escolar, pois para trabalhar com um sistema de signos como a escrita, é preciso compreender as situações necessárias para que o simbolismo se desenvolva na criança.

CONCLUSÃO

Os dois casos apresentados, trazem para reflexão aspectos da constituição do universo pré-histórico da alfabetização. Depois de refletir, pesquisar e compreender a pré-história da linguagem escrita e o processo de construção desse sistema de signos, muitos “Álvaro” e “Laura” podem ser identificados no decorrer do trabalho com alfabetização.

A escrita possui uma trajetória e uma pré-história que precisam ser reconhecidas e compreendidas pelos profissionais que trabalham na alfabetização, por isso a abordagem histórico-cultural contribui para pensar a alfabetização de um modo diferente da maioria das discussões na área, pois considera a escrita como um signo



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIOGRANDEDOSUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

complexo que altera as estruturas cognitivas do sujeito fazendo com que progrida em seu desenvolvimento de modo significativo.

A partir deste estudo passa-se a entender a complexidade e os caminhos de construção da escrita, o que possibilita aos profissionais da área pensar em maneiras de modificar a metodologia de trabalho e refletir sobre o processo de aprendizado da escrita.

REFERENCIAS

GOÊS, Maria Cecília Rafael de. **A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever.** IN: SMOLKA, Ana Luiza B. e GÓES, Maria Cecília Rafael de. A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, SP: Papyrus, 2010. 13ª Ed.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização escolar.** Campinas: UNICAMP, 2001.
Tese de doutorado

LURIA, Alexander Romanovich. **O desenvolvimento da escrita na criança.** IN: Vygotsky, Lev S. Linguagem desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006.

MONTEIRO, Sara Mourão & BAPTISTA, Mônica Correia. Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Linguagem Escrita em classes de crianças de seis anos. IN: MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO Sara Mourão (orgs). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade.** Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez, 2000.



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIOGRANDEDOSUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

SMOLKA & GÓES, Ana Luisa e Maria Cecília Rafael de (orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** Campinas, SP: Papyrus, 13ª ed., 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem.** Tradução de Jefferson Camargo. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.