

A MEDIAÇÃO DO DESENHO NA INSERÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR NO UNIVERSO DA CULTURA ESCRITA

Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo (Unesp-Marília); Stela Miller (Unesp-Marília); Maria do Carmo Kobayashi (FC-Unesp-Bauru).

Eixo 1 - Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica

RESUMO

É possível que a criança pré-escolar seja inserida na cultura escrita pela mediação de outras formas de representação, tais como o desenho? Para fundamentar teoricamente nossa pesquisa buscamos a perspectiva Histórico-Cultural. Utilizamos para geração de dados quatro crianças pré-escolares de uma escola pública. Acompanhamos suas produções gráficas por meio de observação, análise documental, imagens fotográficas dos desenhos e reescritas de histórias. Duas crianças participaram dos estudos de 2005 a 2008, outras duas se inseriram no percurso. Os resultados obtidos demonstraram que, inicialmente, as crianças com três anos tinham ação prazerosa pelos rabiscos e garatujas, nesse período agiam pela ação e pesquisa com os materiais disponibilizados, quando o professor realizava intervenções com imagens, repertórios e narrativas contadas ou lidas, essas situações enunciativas conduziam à representação figurativa. Aos quatro e cinco anos, a trajetória dos sujeitos demonstrou que houve poucas experiências com desenhos. Nos anos de 2006 e 2007, desenhar remetia à ação espontânea sem intervenções das mediadoras, servia para ilustração de datas comemorativas e avaliações de conteúdos. Em 2008, o desenho desempenhou o papel de conteúdo no desenvolvimento humano, perante intervenções do Outro, o professor. Os desenhos expressavam situações enunciativas, em momentos de dialogia, movidos pela escrita pictográfica, para recordar conteúdos pelas imagens. Desse modo, a mediação do professor e o contato com os gêneros orais e escritos possibilitaram a apropriação da estrutura da língua escrita, pelo qual os sujeitos compreenderam que além de desenhar palavras poderiam, também, escrevê-las.

Palavras-chave: educação infantil, desenho e linguagem escrita

A MEDIAÇÃO DO DESENHO NA INSERÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR NO UNIVERSO DA CULTURA ESCRITA

INTRODUÇÃO

Historicamente, o modo como se ensina a criança a ler e escrever tem sido objeto de debates. Já nos primórdios do século XX, Vygotski (2000) denunciava: “[...] Até agora, o ensino da escrita é proposto em um sentido prático restrito. À criança se lhe ensina a traçar as letras e a formar com elas palavras, porém não se lhe ensina a linguagem escrita [...]” (p. 183, tradução nossa). Ainda hoje, quase um século depois, essa prática está presente em nossas escolas não só de ensino fundamental, mas também da educação infantil. Por meio dela, a prática pedagógica procura desenvolver as habilidades de leitura e escrita por meio de treinamentos sem considerar a atividade principal da criança pré-escolar (e, agora, das crianças do primeiro ano do ensino fundamental) — o brincar —, caracterizando o ensino da linguagem escrita como um processo em que as crianças desenvolvem ações repetitivas, de cópias de letras, sílabas e palavras isoladas de seu contexto de uso, que dão a conhecer o código de representação da escrita, sem, no entanto, possibilitar o conhecimento da linguagem como meio de interação com o outro.

A escrita constitui-se como uma das funções psíquicas superiores (VYGOTSKI, 2000, 1991, 2001), como também, elemento que compõe o conhecimento humano, meio de comunicação, expressão e interação entre as pessoas. Nesse contexto, está delimitada por parâmetros próprios das situações discursivas — representados por questões como: quem diz o quê, para quem, por quê, para quê, quando e onde — e se organiza por meio de enunciados, funcionando como um instrumento de uso social. A aprendizagem da escrita tomada desse ponto de vista permite às crianças lidarem adequadamente com os significados sociais e criarem com eles sentidos próprios, possibilitando, dessa forma, a sua formação como autores.

Luria (2006) afirma que, embora o ensino da leitura e da escrita seja realizado como função culturalmente mediada, a criança só será capaz de ler e escrever após desenvolver relações com os objetos ao seu redor. Os objetos terão significados funcionais, papel instrumental na vida cotidiana da criança e função semiótica. A função semiótica dos objetos possibilita que a criança represente objetos ou situações que estão fora de seu campo visual, por meio de imagens mentais, dos desenhos ou jogo de papéis sociais.

Quando a atividade representacional simbólica é iniciada, a criança se prepara para a aquisição da leitura e da escrita. Para Vygotski (2000), a história inicial desse

desenvolvimento tem suas origens muito antes de a criança escrever as primeiras letras. Isto ocorre nos primeiros anos pré-escolares. O desenvolvimento gráfico começa com o ato de desenhar: o gesto figurativo, o rabisco, a garatuja, o círculo primordial e a figuração.

Diante do exposto, apontamos o seguinte problema de pesquisa: é possível que a criança pré-escolar aprenda a linguagem escrita pela mediação de outras formas de representação — mais especificamente o desenho — que são próprias da atividade principal nessa sua fase de desenvolvimento — o brincar — focalizando a linguagem escrita em sua dimensão discursiva?

Nossa hipótese é que ao se garantir aos pré-escolares momentos de expressão pelas atividades produtivas, com foco no desenho pela mediação do professor, permitir-se-á uma apropriação da cultura escrita em sua dimensão discursiva e significativa no contexto sócio-cultural.

Essa busca pelo ensino da língua, pautada em seu uso social, contribui para desvelar a realidade do sujeito que aprende. Para Bakhtin (2003), a língua integra a vida por meio de enunciados concretos; no interior destes, a palavra não é uma unidade neutra, tem um aspecto dialético e dialógico, não é uma forma abstrata da língua à espera de um falante para descrevê-la de forma descontextualizada (BAKHTIN, 1992). Assim considerada, a palavra é discurso, é história, é ideologia, é luta social. Por isso, o ensino da língua materna deve considerar a interlocução do falante com o ouvinte, bem como o seu contexto de uso.

A partir do momento em que as crianças são movidas para registros gráficos, tem início um processo de aquisição da escrita em seu uso social. Na tentativa de dar significados ao desejo de dizer, elas fazem seus registros nos papéis. Surgem, nessas tarefas, o pensar sobre a ação da escrita e o uso da língua como uma forma de manifestação do pensamento. Nessa fase, a representação simbólica é permeada por repertórios vivenciados em sua diversidade de gêneros orais e escritos. As crianças desejam escrever para dizer coisas às pessoas pelo desenho.

OBJETIVOS

O presente estudo tem como objetivo geral evidenciar o papel da mediação do desenho por meio das ações do professor mediador para a apropriação da linguagem escrita em sua perspectiva discursiva em crianças pré-escolares. Objetiva, especificamente, compreender a importância do professor-mediador no processo de transição da apropriação do desenho à linguagem escrita; acompanhar, observar e avaliar os momentos de produção com desenhos das crianças na educação infantil

nos anos de 2005 a 2008; e analisar a trajetória de crianças pré-escolares de três a seis anos dos desenhos à produção escrita.

METODOLOGIA

Na discussão do problema, foram utilizados, primordialmente, os seguintes autores: Bozhóvich (1987), Duarte (2003), Elkonin (1987), Facci (2004), Mukhina (1996), Leontiev (1978, 1981, 2006), Luria (2006), Mello (2006), Zaporozhets (1987), Vygotski (2000,1996,1993) Vygotski (1991,1994, 2001, 2009), buscamos compreender como ocorre o processo de desenvolvimento da linguagem escrita segundo a Teoria Histórico-Cultural. A pesquisa põe em relevo a importância da educação infantil para a formação das funções psíquicas superiores, com ênfase na linguagem escrita.

Para comprovação da hipótese declarada anteriormente, procuramos acompanhar o desenvolvimento da linguagem escrita em quatro crianças pré-escolares na faixa dos três aos seis anos de idade.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil (E.M.E.I.) de uma cidade do interior do estado de São Paulo, a qual mantinha turmas de maternal (três anos), Jardim I (quatro anos), Jardim II (cinco anos) e Pré (seis anos). O período da observação para a produção de dados foi de 2005 a 2008.

Para a constituição do *corpus* desta pesquisa, selecionamos quatro sujeitos que frequentaram, no período da tarde, a referida escola.

Os dois primeiros sujeitos, uma criança do sexo feminino e outra do sexo masculino, participaram da educação infantil desde o maternal, iniciado em 2005, aos três anos, até o pré, em 2008, aos seis anos. Atuamos como professora deles no primeiro e no último ano. Nos outros dois anos; 2006 e 2007, as professoras dos dois sujeitos foram outras que compõem o quadro da escola.

O terceiro sujeito, do sexo feminino ingressou na escola no ano de 2006, um ano após o início da coleta, na turma de jardim I, com a idade de quatro anos. Foi selecionada para participar da pesquisa no ano de 2008 pelo grande interesse em escrever e por produzir um grande número de histórias de sua autoria, na fase final da coleta. A família da criança guardou todos os papéis, anteriores a 2008, na qual fazia seus registros, e todo esse material foi cedido para análise documental.

O quarto sujeito, uma criança do sexo masculino se inseriu no grupo em 2008, em decorrência de uma transferência de outra unidade escolar, também pública, vindo a compor os sujeitos selecionados para a pesquisa. Era uma criança com pouco contato com a escrita na unidade que frequentava (desenhava pouco e desconhecia seu nome). Foi selecionado por não ter os conteúdos já desenvolvidos com outros participantes.

No ano de 2006, pela atribuição de classes, outra professora assumiu a turma, mas sem a intenção de conhecer e de continuar o trabalho iniciado no ano anterior com foco no desenho como autoria.

Em 2007, uma nova professora foi designada para exercer a docência na classe que me fora atribuída em 2005. O grupo iniciado para a realização da pesquisa foi sendo modificado pelas mudanças e transferências de escola.

Em 2008, retomamos o grupo original como docente. A turma era nomeada como Pré. Nesse período estávamos em contato com a Teoria Histórico-Cultural e cursávamos as disciplinas como aluna ouvinte no programa de pós-graduação em educação na linha do ensino de linguagens.

Para descrever o percurso do ensino da linguagem escrita com os quatro sujeitos selecionados para esta pesquisa, dos três anos aos seis anos, realizamos a coleta de material ao longo do período de 2005 a 2008. Para a geração dos dados de 2005 e 2008, anos em que exercemos a atividade de docência, optamos pela observação registrada em caderno pessoal, análise documental dos cadernos das crianças, filmagem das tarefas, fotografias dos momentos com os desenhos. Em relação aos anos de 2006 e 2007, nos deteremos na análise documental por meio dos registros das tarefas nos cadernos da escola, e registros do desenho feitos em casa, em decorrência da docência exercida por outras professoras.

Utilizamos, para compreensão dos fatores apresentados, explicação dos fenômenos do conhecimento pelo entendimento da lógica dialética, ou seja, pela análise de suas oposições e contradições, regidos por leis e analisados por categorias

Nesse sentido, caminhamos das representações primárias à descoberta das representações ontológicas do real. Nessa busca referenciamos Martins (2006), Kosik (2010), Kopnin (1978) e Oliveira (2005).

DISCUSSÃO DOS DADOS

A produção gráfica inicial, momento em que o desenho remete a um significado, carrega, em suas marcas individuais, uma intenção de dialogia, sendo também a voz social. Nessa ação, a criança associa o desenho à recordação de um conteúdo, o que denota o início da representação simbólica, que permeará a futura aquisição da linguagem escrita.

Apesar de todos esses estudos em relação ao uso social da linguagem escrita e evidências teóricas sobre o assunto, a prática pedagógica que caracteriza o trabalho pré-escolar e o do primeiro ano do ensino fundamental na área da aprendizagem da escrita ainda se limita, via de regra, ao seu aspecto técnico e mecânico.

Tal fato tem marcado nossa busca por uma prática diferente, que se expressa em nossa trajetória, iniciada em 2005, quando realizamos um estudo sobre a importância do desenho na infância, como resultado de uma pesquisa de conclusão no curso de Pedagogia da Universidade do Sagrado Coração, cujo objetivo era conhecer a linguagem infantil pelos desenhos.

Com esse foco inicial, no ano de 2005, investigávamos o desenho na infância e defendíamos a importância dessa linguagem visual e plástica, na idade pré-escolar. Observávamos a ausência desse momento de expressão nas práticas escolares das escolas infantis, espaço ideal para o desenho, que motiva a construção da autoria¹ e da subjetividade na infância.

Nessa proposta em trabalhar com o desenho como forma de expressão, que constitui a autoria e a subjetividade humana, a pesquisa se reestrutura no ano de 2008 e além da perspectiva plástica e estética, ela adquire uma visão mais ampla, apresenta-se uma nova necessidade: demonstrar que essa linguagem, a do desenho, faz parte do desenvolvimento humano e das formas mais complexas da linguagem que sustentam a aquisição da futura escrita.

Porém, existe um fato concreto: para que a criança desenvolva suas capacidades relativas ao desenho e depois à escrita, é preciso que ela se encontre imersa em um ambiente culturalmente disponibilizado com esses elementos e que façam parte do uso efetivo dos membros mais experientes do seu meio social (JAPIASSU, 2004).

Buscando compreender o ensino do desenho em uma perspectiva que ultrapasse os limites impostos pela visão biológica do desenvolvimento, ressaltamos a importância das relações histórico-sociais do sujeito. Para Vygotski (2000), a criança, ao nascer, possui os processos psicológicos elementares, presentes nas sensações, percepções imediatas, emoções primitivas, reações automáticas, ações reflexas. Tais funções psíquicas elementares são de origem biológica e não garantem sozinhas o desenvolvimento humano, já que o homem é um ser histórico que participa do mundo e age diante das circunstâncias sociais.

Esses planos diferentes, o biológico e o social, interagem, se cruzam e se fundem formando neoformações (BOZHÓVICH, 1987) que constituem, então, as funções psíquicas superiores que incluem a atenção, memória voluntária, desenvolvimento lógico, diversas linguagens, entre outras.

Nessa perspectiva, o desenho é defendido como um conhecimento humano advindo das relações sociais e culturais, sendo o caráter biológico insuficiente para o

seu desenvolvimento. Dessa forma, o foco do ensino passa de espontâneo a intencional, das artes para a escrita, do desenvolvimento que gera a aprendizagem, para a aprendizagem que move o desenvolvimento, denunciando o fato de que a criança é influenciada por seu entorno cultural e aprende pela mediação de pessoas mais experientes.

O ensino da escrita, nesse pressuposto teórico, é resultado de um longo desenvolvimento das capacidades superiores do comportamento infantil. Classificar tal processo como puramente evolutivo ou originário de formas acumulativas e graduais, sem nexos de continuidade, negaria seu caráter histórico.

De acordo com Vygotski (2000), há linguagens que aparecem como um nexo intermediário, formas de dizer a linguagem verbal de outra maneira. Tais linguagens remetem aos signos que simbolizam os objetos ou instrumentos culturais em suas relações.

O percurso da criança do desenho à escrita tem seu início no gesto de apontar, que segue as marcas e rabiscos deixados no papel, as garatujas descobertas nas linhas circulares, que, ao serem fechadas, originam os rostos humanos, os quais nos mostram a possibilidade de registrar, pelos signos dos desenhos, as imagens dos objetos ausentes. Quando o desenho adquire forma de dizer, por meio deles a criança evolui na representação simbólica, e assim eles serão os mediadores semióticos até a escrita.

O primeiro momento da pré-história da escrita denomina-se pré-instrumental. Nesse período, a futura escrita apresenta-se por rabiscos indiferenciados, ou seja, a criança faz traços ou ziguezagues no papel de forma hegemônica. A escrita não exerce a função de signo que remete a um significado.

O próximo passo dessa pré-história de desenvolvimento se dá quando a criança procura no signo primário alguma marca para orientá-la na recordação. Nos estudos de Luria (2006), a criança recorda do conteúdo ditado “uma vaca, uma vaca tem quatro pernas e um rabo, ontem à tarde choveu, o lixo da chaminé é preto, dê-me três velas” (p.158), por meio de uma marca topográfica, isto é, ela faz marcas idênticas, mas uma está embaixo, outra em cima, outra à esquerda.

O segundo passo para recordar as marcas indiferenciadas será diferenciar os signos primários e expressar um conteúdo específico: “a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos”. (LURIA, 2006, p.161). Essa diferenciação, segundo o autor, se realizada com sucesso, transforma o signo primário em signo-símbolo. A passagem da escrita indiferenciada, sem intenção mnemônica, sem o uso instrumental ou como meio de representação, para a diferenciada, segue

dois fatores: a introdução do número ou quantidade nas frases ditadas ou o pedido de cor, forma e tamanho nas sentenças.

O uso do desenho como meio de recordar prepara para a aquisição de uma atividade mais complexa, mostra-se um instrumento poderoso na primeira escrita diferenciada. Assim, atingimos o momento consagrado pelo autor como a descoberta da escrita pictográfica, o primeiro uso da escrita como meio de expressão.

O desenho começa a ser utilizado como recurso ou um meio para o registro. O limite entre a escrita pictográfica e a escrita simbólica aparece com a necessidade de representação de um objeto ou signo por outro, ou seja, a criança, impossibilitada de desenhar um conteúdo abstrato, o substitui por outro.

Os resultados observados pelos registros no ano de 2005 referem-se às ações com desenho que objetivavam explorações matéricas, e pesquisa pelos rabiscos e garatujas. Os sujeitos com três anos terminam realizando a figura humana sem torso, no final do ano, a professora era P1.

Nas figuras apresentadas entre 2006 e 2007, nota-se a presença dos *esquemas*, terminologia referida por Vigotski (2009) sobre a representação do objeto. Os esquemas são representações do objeto muito diferentes de sua imagem real. Vigotski (2009) revela quatro períodos de desenvolvimento do desenho. Os seres esquemáticos dos sujeitos analisados prevalecem, ou seja, a criança desenha a figura humana apenas com cabeça, pernas, braço e em apenas alguns o torso aparece. O esquema é puro, a figura humana é mostrada com os chamados cabeças e pernas. Tal significação remete a poucas experiências com desenho e ausência de intervenção pelas mediadoras- P2 e P3

A partir de 2008, com a proposta do desenho como elemento de conhecimento humano, os desenhos sofreram influência das intervenções planejadas pela professora- a P1 que reassume o grupo inicial, o de 2005. Assim, referenciamos Vigotski(2009) no que tange à forma de relação entre imaginação e realidade, que vai além da articulação entre fantasia e realidade-acúmulo de experiências. Essa forma resulta do produto final da fantasia e é um fenômeno da realidade, ou seja, criamos uma imagem mental, cenas, cenários, tendo por base a linguagem alheia, por meio das narrações do outro, os acontecimentos vividos ou contados. Esse recurso implica, portanto, atividade criadora.

Concomitantemente às imagens diversificadas, os sujeitos S1, S2, S3 e S4 tiveram acesso a inúmeros gêneros discursivos orais e escritos em 2008. Conforme Schneuwly e Dolz (2004) comentam, os gêneros, no sentido vygotkiano, podem ser considerados um instrumento psicológico se analisados como um elemento que desencadeia o desenvolvimento da ontogênese das linguagens.

O sujeito, quando tem contato com diversidade de gêneros orais e escritos, conhece suas estruturas e formatação, exercendo, assim, o papel de mediador em contextos de aprendizagem.

O texto escrito, como instrumento psicológico, medeia uma atividade, dando-lhe a forma de como escrever e, ao representar essa atividade, a materializa. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros são mediadores no momento em que o sujeito deles se apropria e utiliza esquemas sobre seu uso. Se pensarmos na apropriação do instrumento – gêneros orais e escritos- pelos sujeitos pesquisados, consideramos que, por meio deles, eles veem o mundo sob um aspecto diferente da criança que não tem acesso a esses instrumentos.

Pelas intervenções nas zonas de desenvolvimento infantis, ou seja, por meio de tarefas com os gêneros orais e escritos bakhtinianos, as crianças ingressam no universo escrito e avançam da zona real para a proximal e descobrem a possibilidade de registro por meio da reescrita ou da escrita de fatos cotidianos, como festa em casa, a irmã, o cachorro da Vó Lola que tomava *Gardenal*, o time de futebol, entre outros, pelos quais se iniciava a escrita de histórias feitas pelas próprias crianças.

Pela descrição da constituição dos sujeitos como leitores e escritores desde a pré-escola no universo da escrita, mostramos que a mediação à escrita é favorecida pelo Outro- a professora, amigos, pais- enfim, pelas relações culturais e sociais, sem as quais ficaria comprometido o ensino ou pouco eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revela que, embora os sujeitos nos anos de 2006 e 2007 tenham sido privados de desenhar em um período, conseguem, além de fazer imagens, escrever em uma época posterior, pela presença da mediação do Outro e do signo e, com isso, o simbolismo do desenho se complexifica com a presença e diversidade das experiências sociais e culturais na escola.

Foi possível averiguar, na análise dos dados, a trajetória do desenho até o momento que as crianças pré-escolares fazem uso da linguagem escrita como função social. Observamos que a apropriação da dialogia, da enunciação e da interlocução pelo desenho é prazerosa, sem tarefas de decodificação ou soletração das unidades da língua para formar as palavras. As palavras existem em um contexto significativo e de sentido. Os sujeitos conhecem e ampliam os repertórios com imagens e escrita perante suas experiências e vivências culturais. Com isto, é capaz de aprender o que antes era muito complexo, o código e a estrutura da linguagem escrita, que passa a ser incorporado com sentido e significado. “Isto implica que a criança não se apropria da

escrita apenas porque o educador deseja imensamente ensiná-la, mas apenas quando a escrita faz sentido para ela”. (MELLO, 2009 b, p. 30).

REFERÊNCIAS

ARENA, D. B. Palavras grávidas e nascimentos de significados: a linguagem na escola. In: MENDONÇA, S. G. & MILLER, S. (org.) **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara (SP): J. M., 2006.

BEATÓN, G.A. **Los contenidos esenciales de lo Histórico Cultural**. SP: Linear, 2005.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In ARCE, A. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

JAPIASSU, R.. **Desafios da (in)formação docente: o trabalho pedagógico com as artes na escolarização**. ECCOS Revista científica do Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo: UNINOVE, v. 6, n. 1, p.65-83; 2004.

LEONTIEV, A.N. **Atividade, conciencia, personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006, p. 59-83.

LURIA, A. N. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa.. In: **29º Reunião Anual da ANPED**, 2006. Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos, 2006a. v. 1.

MELLO, S.A. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. L; MILLER, S. (Orgs). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. p.181-192.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 151- 239.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole et al; Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 103-119.

_____. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p 103-147.

VYGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**. 2 ed. Madrid: Visor, 2000. p.183-206.

VYGOTSKY, L. S. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. (Org.). **The Vygotsky reader**. Oxford, UK: Basil Blackwell, 1994, p.338-354.

ⁱ Autoria é aqui entendida como uma forma própria de objetivação do sujeito, a partir das apropriações já realizadas por ele em sua atividade com o outro e com o conteúdo cultural próprio dessa atividade.