

Desenvolvimento humano e o papel do signo na constituição da linguagem verbal, da fala e da consciência humana: pressupostos de Vigotski, Leontiev e Luria

Anderson Borges Corrêaⁱ (UNESP) Ana Maria Esteves Bortolanzaⁱⁱ (UNIUBE)

Resumo: Este artigo constitui parte de uma dissertação de mestrado em que o desenvolvimento humano é compreendido em seu aspecto sóciohistórico, pois resulta de processos de apropriação de bens culturais historicamente constituídos em atividades mediadas pela linguagem, a qual, como atividade semiótica que se realiza por meio das modalidades de fala, possibilita a comunicação e a constituição das funções psíguicas superiores humanas, como a consciência. O objetivo é contribuir com uma discussão acerca do legado da Escola de Vigotski para a Ciência da Linguagem, buscando um aprofundamento sobre o papel constitutivo da linguagem na formação dos indivíduos e sua função reguladora. Situado na perspectiva histórico-cultural, este texto parte das concepções de Vigotski, Leontiev e Luria sobre o desenvolvimento humano e a linguagem verbal, com foco no papel do signo como meio para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores humanas. Apresentamos as implicações das ideias desses autores para a Ciência da Linguagem e ressaltamos que suas contribuições representam avanços revolucionários para os estudos no campo da linguagem e para o trabalho pedagógico com as crianças na escola, bem como para as investigações em contextos educacionais relacionadas ao desenvolvimento humano, à linguagem e à consciência. Palavras-chave: Linguagem. Desenvolvimento humano. Escola de

Abstract: This article is part a Master's dissertation in which human development is understood in its socio-historical aspect as it results from the internalization processes of cultural assets, historically created in activities mediated by language which, as a semiotic activity materialized in forms of speech, enables communication and the development of human higher mental functions, such as consciousness. The aim is to contribute to a discussion about the legacy of Vigotski School for Language Sciences, seeking for a deeper comprehension about the constitutive

Vigotski. Ciência da linguagem.

function of language in human development and its regulatory function. Situated in the cultural-historical theory perspective, this paper relies on Vigotski, Leontiev and Luria's concepts about human development and verbal language, focusing on the role of sign as a means of human higher mental functions development. We present the implications of these authors' ideas on Language Sciences and highlight that their contributions represent a revolutionary progress to the field of language study and to pedagogical work with children in school, as well as to research on educational contexts related to human development, language and consciousness.

Keywords: Language. Human Development. Vigotski School. Science of Language.

Introdução

Este trabalho analisa os principais resultados de um levantamento conceitual realizado como parte de uma pesquisa qualitativa (2017) que teve o objetivo de compreender o processo de apropriação da escrita de crianças de uma turma de 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública situada no Triângulo Mineiro. Para isso, buscamos as contribuições de Vigotski (1896-1934) e seus colaboradores para a constituição de uma teoria da linguagem. Discutimos conceitos sobre o desenvolvimento humano e o papel do signo na constituição da linguagem verbal, da fala e da consciência humana.

Tendo em vista a necessidade de assumirmos posições conceituais claras para favorecer os processos de apropriação da linguagem de crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental com as quais trabalhamos, realizamos estudos e momentos de debate sobre as contribuições da Escola de Vigotski nessa temática, em colaboração com nossos parceiros de grupo de estudos e pesquisas. Em nossas atividades, buscamos problematizar o papel da linguagem na formação humana e construir caminhos interpretativos com base em estudiosos da linguagem que dialogam conceitualmente na perspectiva histórico-cultural, como Prestes (2010), Freitas (2016), Smolka (2003), Mello (2014), Geraldi (2014) e outros.

Interessados no funcionamento mental do ser humano, Lev Semionovitch Vigotski, Aleksei Nikolaievitch Leontiev e Aleksandr Romanovitch Luria ultrapassaram limites de disciplinas para compreenderem, no início do século XX, o ser psicológico, com estudos que passaram pelo campo da neurofisiologia até as relações que são estabelecidas pelos indivíduos com a cultura histórica da qual fazem parte, resultando em uma teoria

revolucionária que explica o desenvolvimento humano e tem a linguagem como fundamento central desse processo. (LURIA, 2006).

Luria (2006) não poupou palavras para demonstrar a clareza e habilidade com que Vigotski expunha problemas complexos e se adiantava ao desenvolvimento de suas teorias. Embora jovem, com 28 anos de idade, Vigotski se envolvia com temas complexos e defendia posições conflitantes às ideias naturalistas e comportamentalistas de sua época sobre o comportamento humano. Segundo Luria (2006, p. 22), embora ele não tivesse convencido a todos sobre seu ponto de vista, "ficou claro que este homem [Vigotski], vindo de uma pequena cidade provinciana da Rússia ocidental, era uma força intelectual que deveria ser ouvida.".

Mediante revisões teóricas e pesquisas experimentais em contextos do mundo real, em escolas, por exemplo, Vigotski chegou a conclusões importantes, que passaram a conduzir os estudos do grupo – inicialmente formado por Vigotski, Luria e Leontiev – sobre o desenvolvimento humano, conforme afirma Luria (2006, p. 25):

Influenciado por Marx, Vigotskii concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto do seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio.

Em contraste com as formas como o funcionamento psíquico humano era explicado à sua época, Vigotski defende que as funções psíquicas mais desenvolvidas do ser humano resultam de processos de humanização dos indivíduos, isto é, são produtos das relações que eles estabelecem no contexto social e cultural em que vivem, o qual, num processo dialético, também é transformado pelos indivíduos.

Diante das importantes implicações dos estudos desses autores — que se desdobraram na teoria histórico-cultural — para o campo de estudos da linguagem e para a educação brasileira, acreditamos ser importante aprofundar o debate acerca de suas contribuições. São esses fundamentos que hoje explicam o desenvolvimento infantil para o ensino da língua materna.

Pretendemos, com isso, contribuir com uma discussão das ideias revolucionárias desse grupo de pensadores russos para a Ciência da Linguagem no início do século XX, ao

propor uma psicologia marxista, buscando um aprofundamento sobre o papel constitutivo da linguagem na formação dos indivíduos e sua função reguladora.

Pressupostos de Vigotski e Leontiev sobre o desenvolvimento humano

Vivemos imersos em um mar de cultura devido à herança humana que se perpetua por meio das gerações, possibilitando que sociedades complexas sejam formadas, culturalmente ricas e de alto nível de desenvolvimento de habilidades lógicas, artísticas, linguísticas, dentre outras. A cultura, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, é o produto da vida e da atividade humana acumulada historicamente. Segundo Freitas (2008), embora a ideia de cultura esteja diluída por toda a obra de Vigotski, sem uma dedicação específica ao assunto, é possível identificar um trecho no qual o autor sinaliza que a "cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem." (VIGOTSKI, (1997 apud FREITAS, 2008).

As necessidades humanas levam à transformação da natureza por meio da atividade dos indivíduos, resultando na produção de bens materiais e dos meios de produção desses bens. O progresso na produção de moradia, vestuário, máquinas e alimentos, por exemplo, impulsiona o "desenvolvimento da cultura dos homens", de forma que "o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte" (LEONTIEV, 1978, p. 3). A criação de bens materiais e seus meios de produção possibilitam, portanto, o desenvolvimento de conhecimentos do mundo em que vivemos, de nós mesmos e das relações que estabelecemos com o mundo e com outros indivíduos.

Para perpetuar a cultura humana, os indivíduos de uma geração se apropriam dos conhecimentos produzidos pelas gerações precedentes e produzem novos conhecimentos, que poderão ser apropriados e reelaborados posteriormente. Deste modo, é no mundo da cultura que a criança desenvolve as habilidades que a tornam humana, possibilitando a ela ocupar uma posição nas relações sociais.

Para chegar à sua conclusão sobre o processo de desenvolvimento humano e sua natureza psicológica, Vigotski (2009) partiu de uma análise dos métodos tradicionais de estudo do desenvolvimento de conceitos – e transformação intelectual – e rejeitou os princípios da repetição e associação como desencadeadores de desenvolvimento.

Para Vigotski (2009), outras perspectivas de estudos independentes, de Ach e Uznadze, que também refutaram o papel das tendências associativas e reprodutivistas no desenvolvimento humano, forneceram grandes contribuições para a psicologia. Segundo o autor, para Ach o desenvolvimento humano se realiza por "um processo de caráter produtivo e não reprodutivo", pois os indivíduos aprendem e se desenvolvem à medida que estão engajados em uma ação proposta com um objetivo final, possibilitado por um "fator associativo básico" (VIGOTSKI, 2009, p. 156). Para Uznadze, baseando-se em Ach, o protagonismo no processo de desenvolvimento humano é exercido pela linguagem, pois o "momento funcional de compreensão mútua" não poderia existir sem o signo como "veículo de significado" e, portanto, não haveria formação de conceitos. (UZNADZE apud VIGOTSKI, 2009, p. 158-159).

Vigotski (2009) reconhece as contribuições de Ach e Uznadze, mas ressalta a necessidade de explicar o processo de desenvolvimento humano por sua natureza psicológica. Para ele, é incorreto entender que a explicação do processo de desenvolvimento está na estrutura de uma ação que tenha como finalidade um objetivo final e é possibilitada por um fator associativo.

De acordo com Vigotski (2009), ainda que a atividade humana, guiada pela necessidade de alcançar um objetivo final – conforme mostra Leontiev (1983) ao explicar a estrutura da atividade – seja indispensável no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a parte central desse processo, sem a qual não poderia haver desenvolvimento, é a linguagem, que medeia as relações entre os indivíduos e possibilita o controle do comportamento por meio do emprego de signos.

Segundo Vigotski (2009), a linguagem insere-se na atividade humana como um meio utilizado pelo indivíduo de forma racional e intencional, não por uma via associativa. Resulta que "O novo emprego significativo da palavra, ou seja, o seu emprego como meio de formação de conceitos é a causa psicológica imediata da transformação intelectual que se realiza no limiar entre a infância e a adolescência." (VIGOTSKI, 2009, p. 172).

Como aponta o autor, as condições desencadeadoras de desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores humanas possuem em comum a mediação da linguagem. O emprego dos signos é um meio de orientação intelectual e de apropriação dos

processos psíquicos. Este princípio fundamental permeia todo o estudo sobre o desenvolvimento humano postulado por Vigotski e seus colaboradores.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano é um processo de humanização. Segundo Leontiev (1978, p. 265), trata-se de um processo educativo que se realiza por meio da apropriação "dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico", realizado em uma atividade mediada pela linguagem que "reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada no objeto.". A apropriação da cultura caracteriza-se por desencadear novas formações, reorganizar as funções naturais e constituir as funções superiores humanas. Isso é possível à medida que a atividade possibilita a subjetivação da realidade objetal por meio de condições internas, ou seja, tem a função de *suponer al sujeto dentro de una realidad objetal y su transformación en realidad subjetiva*. (LEONTIEV, 1983, p. 55)¹.

Trata-se, portanto, de considerar a atividade não como uma ação direta e responsiva do sujeito que aprende, mas um caminho complexo e organizado de transformações internas em função da atividade com objetos externos, com a mediação da linguagem. Segundo o autor, la actividad no es una reacción, así como tampoco un conjunto de reacciones, [...] es un sistema que posee una estructura, pasos internos y conversiones, desarrollo. (LEONTIEV, 1983, p. 50)². A partir da relação com tais objetos externos e com outros indivíduos, a criança é orientada pelo reflexo construído destes objetos na mente como um produto imagético subjetivo, levando, assim, à apreensão das habilidades culturais encarnadas nos objetos.

Além dos objetos culturais, os instrumentos culturais – externos e psicológicos (signos) – são responsáveis pela condução da atividade humana e, portanto, pela humanização e desenvolvimento dos indivíduos. (LEONTIEV, 1983).

Os processos intelectuais só podem ser adquiridos nas interações humanas, entre os indivíduos, por meio de processos interpsicológicos, que posteriormente passam ao nível individual, intrapsicológico, ou seja, por meio deste processo marcado pela interação humana em que o sujeito inicia, posteriormente, a sua própria ação intelectual.

Deste modo, podemos compreender que as atividades intelectuais da criança na

_

¹[...] colocar o sujeito dentro de uma realidade objetal e sua transformação em realidade subjetiva.

² [...] a atividade não é uma reação, assim como tampouco um conjunto de reações [...] é um sistema que possui uma estrutura, passos internos e conversões, desenvolvimento.

escola decorrem da atividade prática externa com objetos e instrumentos em um processo colaborativo entre os participantes do processo educativo e de atividades internas, mediadas por signos.

Durante a realização da atividade, os processos que possibilitam a formação das funções psíquicas superiores humanas são mediados por instrumentos psicológicos, isto é, contém na sua estrutura, "como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos" (VIGOTSKI, 2009, p. 161). Isso significa que a ausência de palavras, as quais carregam os significados e as possibilidades de sentidos, implica na impossibilidade de formação de conceitos, pois

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos. (VIGOTSKI, 2009, p. 170).

Portanto, a transformação intelectual dos indivíduos se dá pela via da transformação qualitativa, isto é, pela formação de conceitos – significados – num processo de aprendizagem por meio do uso consciente de signos.

Ao refletir sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, por meio do estudo do desenvolvimento dos conceitos, Vigotski (2009) explica que aprendizagem não se confunde com desenvolvimento, mas ambos também não podem ser tomados separadamente. Trata-se de uma relação complexa, em que "a aprendizagem se apóia [sic] em processos psíquicos imaturos, que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento." (VIGOTSKI, 2009, p. 318).

O pensamento abstrato, a atenção voluntária e o domínio da linguagem escrita ainda não estão totalmente desenvolvidos no início do processo de apropriação da linguagem escrita na idade escolar. Mas é justamente este processo que proporcionará à criança a apreensão e o desenvolvimento destas funções. Nesse sentido, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é assíncrona, ou seja, o tempo do desenvolvimento do intelecto não coincide com o tempo da aprendizagem no processo educativo. A participação do indivíduo em várias etapas de aprendizagem desencadeia um salto

qualitativo de desenvolvimento no futuro, haja vista que "[...] a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente e arbitrário." (VIGOTSKI, 2009, p. 322).

Ao participar ativamente no processo educativo, a criança se envolve em atividades e interage colaborativamente com outros indivíduos, favorecendo a apreensão de algo novo que possibilitará, em determinado momento, a ação autônoma e independente para satisfazer as necessidades mais particulares.

Se a aprendizagem está adiante do desenvolvimento, é importante diagnosticar, previamente, o desenvolvimento atual da criança. Mas, segundo Vigotski (2009), o diagnóstico do desenvolvimento atual não é suficiente para o planejamento de um bom processo de instrução.

Aqui cabe uma pausa para explicarmos que optamos pelo uso da palavra "instrução" por uma questão de coerência conceitual. Segundo Prestes (2010), Vigotski empregou a palavra *obutchenie* para designar algo que não pode ser expresso com as palavras *ensino e aprendizagem* ou *ensino-aprendizagem*, mas "uma atividade autônoma da criança que é orientada por alguém que tem a intencionalidade de fazê-lo" e "pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana" (PRESTES, 2010, p. 188).

Para além do diagnóstico das funções já formadas, é primordial avaliar aquilo que pode ser, no futuro, o desenvolvimento atual se a criança for auxiliada hoje. Estas funções psíquicas em via possível de consolidação determinam a zona blijaichego razvitia, traduzido do russo por Prestes (2010) como zona de desenvolvimento iminente, pois, para Vigotski,

A zona blijaichego razvitia é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. (...) A zona blijaichego razvitia define as funções ainda não amadurecidas, mas que encontram-se em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário. (VIGOTSKI, 2004 apud PRESTES, 2010, p. 172).

Portanto, as atividades na escola que possibilitam a colaboração entre os indivíduos viabilizam situações em que as crianças podem fazer mais do que fariam se estivessem sozinhas, favorecendo o salto qualitativo do desenvolvimento possível. No entanto, elas apenas podem se envolver em atividades que estejam ao alcance das suas possibilidades intelectuais.

A linguagem e a fala como atividades semióticas

A partir da análise de pesquisas e observações experimentais, realizadas por Köhler e Bühler com o pensamento e a linguagem de macacos antropoides e de crianças, Vigotski (2009) chegou à conclusão de que há independência nas raízes genéticas do pensamento e da fala³ humana. Em determinado momento do desenvolvimento da criança, e justamente porque ela está inserida em um contexto de manifestações comunicativas culturalmente constituídas, o pensamento e a fala se encontram, constituindo o pensamento verbal.

Vigotski e Luria (2007) explicam que a partir desse momento as formas de desenvolvimento da criança passam a outros patamares:

[...] el desarrollo sigue la línea de la acción **mediata** de las operaciones psíquicas mientras que, en las primeras etapas procedía mediante las formas directas de adaptación. El desarrollo y la complejidad crecientes de las formas de comportamiento infantil se comprueban en el cambio en los medios empleados para la tarea, en la inclusión de sistemas psicológicos anteriormente "no interesados" en la operación, y en la correspondiente reconstrucción del proceso psíquico. Y de este modo, como decíamos antes, ha sido fácil ver que un mecanismo esencial en esta construcción ha de hallarse en la creación y uso de toda una serie de estímulos artificiales que desempeñan un papel auxiliar y que permiten al hombre dominar su propia conducta, primero desde fuera y luego mediante operaciones internas más complejas. (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 72-73, grifo do autor)⁴.

_

³ Optamos pela palavra "fala" para designar *retch*, palavra russa utilizada por Vigotski para indicar "algo expresso oralmente ou de forma escrita" (PRESTES, 2010, p. 176).

⁴ [...] o desenvolvimento segue a linha da ação **mediada** das operações psíquicas enquanto que, nas primeiras etapas procedia mediante as formas diretas de adaptação. O desenvolvimento e a complexidade crescentes das formas de comportamento infantil se comprovam na mudança dos meios empregados para a tarefa, na inclusão de sistemas psicológicos anteriormente "não interessados" na operação e na correspondente reconstrução do processo psíquico. E deste modo, como dizíamos antes, tem sido fácil ver que um mecanismo essencial nesta reconstrução encontra-se na criação e uso de toda uma série de estímulos artificiais que desempenham um papel auxiliar e que permitem ao homem dominar sua própria conduta, primeiro desde fora e então mediante operações internas mais complexas.

O ser humano, ao alcançar formas diferentes de se relacionar com elementos de seu meio, como o uso de signos-estímulos, assume o controle de suas reações e desenvolve seu comportamento, sua linguagem e outras funções superiores.

Segundo esses autores, na lei geral de desenvolvimento das funções psíquicas humanas as operações com signos são responsáveis pela ocorrência de neoformações, que possibilitam saltos qualitativos na linha de desenvolvimento por meio da reconstrução de novas funções, como a percepção, atenção, memória, linguagem e outras. (VIGOTSKI; LURIA, 2007). Portanto, o desenvolvimento individual ocorre em um contexto social por meio de atividades com signos, isto é, por meio de vínculos y relaciones sociales, de formas colectivas de conducta y de co-operación social. (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 51)⁵.

Segundo Vigotski e Luria (2007), as funções elementares da criança se convertem em funções psicológicas humanas à medida que há um salto qualitativo na linha do desenvolvimento, que passa a ser regido pelas leis históricas e culturais. Em sua estrutura, as funções superiores apresentam uma base semiótica, pois baseiam-se no emprego de signos como instrumentos mediadores. No plano funcional, elas possibilitam as ações intencionais, pois consiguen la adaptación organizada a la situación mediante el dominio previo de la propia conducta. (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 50)⁶.

A operação com signos se constitui nos humanos como uma função radicalmente distinta das operações diretas de memorização, pois possibilita, por sua complexidade, aperfeiçoar as operações psicológicas pela via indireta (mediada). Este tipo de operação simbólica é denominado de *función semiótica de estímulos auxiliares*. (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 59, grifos do autor)⁷.

O conceito de signo é apontado pelos autores ao descreverem uma investigação experimental em que a criança participante se utilizava de signos auxiliares para resolver uma questão: nomear cores de objetos, com exceção de duas cores proibidas de serem nomeadas, e sem repetir as cores. Segundo Vigotski e Luria (2007, p. 60)⁸,

⁵ [...] de vínculos e relações sociais, de formas coletivas de conduta e de co-operação social.

⁶[...] conseguem a adaptação organizada à situação mediante o domínio prévio da própria conduta.

⁷ [...] função semiótica de estímulos auxiliares.

⁸ [...] ao colocar as duas cores "proibidas" na área já fixada e ao ir incorporando a essa área cada nova cor à medida que as ia nomeando, a criança formava um grupo de estímulos proibidos que lhe servia para controlar as sucessivas respostas. Ao responder cada uma das vezes ajudando-se com estes estímulos auxiliares, a

[...] al colocar los dos colores "prohibidos" en el área ya fijada y al ir incorporando a dicha área cada nuevo color a medida que los iba nombrando, el niño formaba un grupo de estímulos prohibidos que le servia para controlar las sucesivas respuestas. Al responder cada una de las veces ayudándose con estos estímulos auxiliares, el niño organizaba su atención activa desde fuera, adaptándose así a una tarea que no podria resolver por formas elementares v directas de comportamiento.

Com base nisso, podemos definir o signo verbal como uma palavra-estímulo que medeia a relação entre o significado ligado a ela e seu referente, constituindo uma função semiótica (Figura 1).

Figura 1: Estrutura da operação com signo

Fonte: (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 58).

A função semiótica possibilita estimular e controlar a conduta humana por meio de estímulos externos e se realiza por duas vias de ação: no sentido signo-referente e referente-signo. Trata-se de uma relação complexa que não pode ser reduzida a associações ou operações diretas, pois estamos diante de una entidad del orden más elevado cuyas partes constituyentes están unidas mediante relaciones **sui generis**; relaciones que no se pueden reducir ni a las leyes de la asociación ni a las de la estructura que ha sido descrita para las operaciones psíquicas directas. (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 59, grifos do autor)9.

Por meio dos signos novas funções psicológicas são construídas, como a linguagem verbal, que se dá por meio da subjetivação da atividade psicológica externa, social, pois

> [...] el signo opera inicialmente en la conducta infantil como un medio de relación social, como una función interpsíquica. Posteriormente se convierte en un medio por el que el niño controla su conducta de modo que el

por formas elementares e diretas de comportamento.

criança organizava sua atenção ativa desde fora, adaptando-se assim a uma tarefa que não poderia resolver

⁹ [...] uma entidade de ordem mais elevada cujas partes constituintes estão unidas mediante relações **sui** generis; relações que não se podem reduzir nem às leis da associação nem às da estrutura que tem sido descrita para as operações psíquicas diretas.

signo simplemente transfiere al interior de la personalidad la actitud social hacia el sujeto. La más importante y fundamental de las leyes genéticas a la que nos lleva el estudio de las funciones psíquicas superiores estipula que cada una de las actividades simbólicas del niño constituyeron antes formas sociales de co-operación y que preservan a lo largo de todo el desarrollo hasta sus niveles más altos, el método social de funcionamiento. Se revela aquí la historia de las funciones psíquicas superiores como la historia de la transformación de los medios de comportamiento social en medios de organización psíquica individual. (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 51, grifos do autor)¹⁰.

Assim, como resultado da atividade social com indivíduos falantes, a criança aprende a linguagem que deve servir como meio de relação social. Posteriormente, a atividade com signos passa a servir como meio de organização do comportamento. Trata-se de um processo que, transplantando una estructura al interior del sistema psíquico del niño [...] preserva los atributos esenciales de su estructura simbólica y sólo altera su situación. (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 51)¹¹. Nesse sentido, entendemos que ocorre um processo de subjetivação dos signos postos socialmente e mantém-se, no psiquismo individual da criança, as propriedades essenciais dos signos.

Consideramos, portanto, que a linguagem realizada nos contextos sociais é utilizada pela criança como meio para se relacionar com as pessoas e, posteriormente, passa a funcionar como atividade individual para controlar seu comportamento e realizar sua atividade de fala (oral, escrita) por meio da apropriação dos significados e sentidos culturais. Assim, a linguagem é entendida como uma atividade semiótica que se realiza por meio de "um conjunto de funções discursivas diversas" (VIGOTSKI, 2009, p. 452).

O desenvolvimento da linguagem humana, como atividade de produção de fala por meio dos signos, transcorre pela linha da ação mediada de desenvolvimento, assim como todas as outras funções psíquicas superiores. A atividade semiótica, conforme explicam Vigotski e Luria (2007), é um mecanismo basilar de reconstrução e desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores.

_

^{10 [...]} o signo opera inicialmente na conduta infantil como um meio de relação social, como uma função interpsíquica. Posteriormente se converte em um meio pelo qual a criança controla sua conduta de modo que o signo simplesmente transfere ao interior da personalidade a atitude social para o sujeito. A mais importante e fundamental das leis genéticas que nos leva ao estudo das funções psíquicas superiores estipula que cada uma das atividades simbólicas da criança constituíram antes formas sociais de co-operação e que preservam ao longo de todo o desenvolvimento até seus níveis mais altos, o método social de funcionamento. Se revela aqui a história das funções psíquicas superiores como a história da transformação dos meios de comportamento social em meios de organização psíquica individual.

¹¹ [...] transplantando uma estrutura ao interior do sistema psíquico da criança [...], no curso dessa transferência, preserva os atributos essenciais de sua estrutura simbólica e apenas altera sua situação.

Inicialmente, a criança que possui aproximadamente dois anos de idade aprende novas formas de lidar com as coisas, sobretudo por meio de nomes, como se cada nome fosse propriedade do objeto. Mas esse fato ainda não indica que a criança utilize o signo em seu sentido funcional, pois não percebe a relação complexa entre o signo e seu significado. Para que isso ocorra, há um caminho complexo de generalização a ser percorrido, de formação de conceitos – significados – que possibilitará à criança se comunicar por meio de signos. (VIGOTSKI; LURIA, 2007).

Segundo Vigotski (2009), a relação da criança com a palavra muda à medida que mudam os significados. Para ele, "uma vez que o significado da palavra pode modificar-se em sua natureza interior, modifica-se também a relação do pensamento com a palavra" (VIGOTSKI, 2009, p. 408). De acordo com o autor,

[...] o pensamento linguístico passa das formas inferiores e primitivas de generalização a formas superiores e mais complexas, que encontram expressão nos conceitos abstratos e, finalmente, [...] no curso do desenvolvimento histórico da palavra modificam-se tanto o conteúdo concreto da palavra quanto o próprio caráter da representação e da generalização da realidade na palavra. (VIGOTSKI, 2009, p. 400-401).

Isso significa que a nomeação de objetos não explica a relação humana do pensamento com a palavra. Na verdade, o pensamento torna-se intelectualizado por meio de um processo complexo de "generalização nela contida [na palavra] como modo absolutamente original de representação da realidade na consciência" (VIGOTSKI, 2009, p. 407). Nesse sentido, a constituição do pensamento verbal e da palavra verdadeiramente consciente está ligada a esse processo intelectual de construção de significados ou conceitos das coisas, que resulta da relação produtiva entre o pensamento e a palavra.

Conforme os significados ou conceitos das coisas são generalizados, a criança se torna mais consciente deles e passa a diferenciá-los das propriedades objetais.

Portanto, a linguagem humana, entendida como atividade semiótica que lida com significados e sentidos e se realiza por meio das modalidades de fala, impulsiona o desenvolvimento humano pela via social. Esse salto qualitativo que ocorre do caminho biológico para a o caminho social de desenvolvimento é o ponto chave para a compreensão do comportamento da criança. (VIGOTSKI; LURIA, 2007).

O papel da linguagem na comunicação e na formação da consciência humana

A linguagem humana, como atividade por meio de palavras-signos, se realiza por meio de modalidades discursivas diversas (fala oral e escrita), possibilitando a formação de novos comportamentos de natureza social, como a comunicação.

Nesse sentido, as situações concretas de comunicação humana se realizam por meio do desenvolvimento de uma função psíquica: o "desenvolvimento discursivo" (VIGOTSKI, 2009, p. 399).

Para estudar este processo de desenvolvimento, é importante ter em vista um aspecto central postulado por Vigotski (2009) a respeito do pensamento discursivo, ou seja, o pensamento verbal, o qual tem origem nas inter-relações e vínculos complexos entre o pensamento e a palavra.

A tese essencial defendida pelo autor é que o significado da palavra configura a unidade autêntica do pensamento discursivo, pois nele se manifestam os traços do pensamento e da palavra, possibilitando o fenômeno da "generalização nela contida [na palavra] como modo absolutamente original de representação da realidade na consciência" (VIGOTSKI, 2009, p. 407).

Esta unidade do pensamento verbal – a generalização, o significado – flui por formas estruturais específicas como resultado de processos de reestruturação da linguagem conforme os indivíduos produzem seus enunciados. Vigotski (2009, p. 412) explica que "a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento", isto é, "A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica". Portanto, não expressamos fielmente nosso pensamento nas palavras, mas o realizamos por meio delas – algumas vezes apenas tentamos. O pensamento e a palavra estabelecem uma relação complexa, em que a linguagem externa não representa ou traduz o pensamento simplesmente. Trata-se de um processo de desenvolvimento em que o pensamento se reestrutura na palavra escrita ou falada.

No entanto, o grande achado nos estudos de Vigotski (2009) sobre este processo do pensamento que se materializa na palavra é o modo dinâmico de existência dos significados

das palavras durante o desenvolvimento da criança, introduzindo uma nova perspectiva nas investigações sobre o pensamento e a linguagem. Segundo ele, "os significados das palavras se desenvolvem" (VIGOTSKI, 2009, p. 399).

Ao considerar o desenvolvimento dos significados das palavras, isto é, que eles não permanecem estáticos durante o processo histórico da língua, e tampouco permanecem rígidos durante o processo de desenvolvimento da criança, Vigotski (2009) reconhece o caráter dinâmico e evolutivo do fenômeno da constituição humana enquanto ser de linguagem; ser que cria, reelabora e dá sentidos à vida por meio da linguagem a partir das relações que estabelece no meio em que vive.

Ao focalizar a linguagem numa perspectiva histórica e cultural, Vigotski (2009) explica que a mudança no conteúdo e nas formas como são representadas as palavras ocorre devido à mudança no mecanismo de generalização do pensamento:

[...] o pensamento linguístico passa das formas inferiores e primitivas de generalização a formas superiores e mais complexas, que encontram expressão nos conceitos abstratos, e, finalmente [...] no curso do desenvolvimento histórico da palavra modificam-se tanto o conteúdo concreto da palavra quanto o próprio caráter de representação e da generalização da realidade na palavra. (VIGOTSKI, 2009, p. 400-401).

Segundo Vigotski (2009, p. 419), a criança estabelece sua comunicação por meio da linguagem apenas mediante a "diferenciação dos significados das palavras" e a tomada de consciência de tais diferenciações. Ele explica isso ao citar o processo de desenvolvimento da fala oral, dizendo que em "cada estágio no desenvolvimento e na tomada de consciência dos significados das palavras" há uma "relação específica entre os aspectos semântico e fásico da linguagem e a sua via específica de transição do significado para o som." (VIGOTSKI, 2009, p. 419).

No início do desenvolvimento, a criança faz uso de palavras para estabelecer comunicação com outros indivíduos, mas ainda não aprendeu a função semiótica complexa e cultural por meio da qual desenvolverá sua capacidade de comunicação com o uso da linguagem. A aprendizagem e a consciência dos significados e sentidos das palavras constituem processos de desenvolvimento pelos quais a criança passa até aprender essas novas relações complexas entre os aspectos semântico e sonoro das palavras.

Além desse processo de diferenciação dos significados das palavras por meio da generalização, o autor ressalta a ocorrência de um processo que possibilita tanto a produção quanto a compreensão comunicativa: a "transformação da sintaxe dos significados em sintaxe das palavras" (VIGOTSKI, 2009, p. 421), por meio de uma transição entre os planos externo e interno da linguagem.

Para o autor, há dois planos distintos na linguagem. A linguagem interna e a linguagem externa. Esta última corresponde à fala oral e à escrita. No plano interno da linguagem, além dos planos semântico e sintático, Vigotski (2009) destaca outro plano, denominado de linguagem interior. Segundo ele, a linguagem interior, assim como a fala oral e a escrita, é uma função discursiva da linguagem, com características específicas e incomuns e tem grande importância porque "serve aos objetivos da orientação intelectual" (VIGOTSKI, 2009, p. 430).

Para Vigotski (2009), a formação da linguagem interior se dá por um processo inverso àquele da concretização do pensamento em palavra. Trata-se da passagem de um estado da linguagem, a palavra objetivada, para o pensamento em forma de outro estado que contém propriedades específicas: a linguagem interior, quase sem palavras, mas inundada de significados e sentidos.

A linguagem interior é explicada pelo autor como uma "linguagem para si", pois já superou o processo de sua origem genética, que é marcado por transformações funcionais e estruturais a partir da linguagem egocêntrica, isto é, a partir da linguagem "ainda não destacada da linguagem para os outros." (VIGOTSKI, 2009, p. 444). O silenciamento da fala que marca esse período, dos três aos sete anos de idade, decorre das transformações evolutivas na função e na estrutura da linguagem egocêntrica que se transforma em linguagem interior, desencadeado pelo aumento da consciência do sujeito em relação ao sentido do discurso a ser produzido, o que possibilita a compreensão do enunciado sem prejuízos.

O traço distintivo essencial da linguagem interior é a sua sintaxe própria, conforme explica Vigotski (2009, p. 446) ao descrevê-la como uma linguagem econômica e dizer que ela é "abreviada, fragmentária, desconexa, irreconhecível e incompreensível em comparação com a linguagem exterior". Ao ressaltar o aspecto abreviado da linguagem interior, o autor se refere à sua base predicativa e às desnecessárias referências completas

sobre o que se fala. Isso é possível porque na linguagem interior o sujeito inevitavelmente conhece a referencialidade daquilo que se fala. Trata-se, portanto, do desenvolvimento na criança de uma nova modalidade de linguagem, de uma linguagem que constitui um "plano interior específico de pensamento verbal, que medeia a relação dinâmica entre pensamento e palavra" (VIGOTSKI, 2009, p. 473).

Para Vigotski (2009), as funções de discurso têm, cada uma delas, uma maneira específica de ocorrência, isto é, elas têm organização lexical, gramatical e sintática próprias, sendo a escrita a mais desenvolvida.

Sobre o processo de desenvolvimento da linguagem exterior a partir da linguagem interior, que possibilita tanto a produção quanto a compreensão comunicativa, Vigotski (2009) explica que se trata não de um movimento direto a partir da linguagem interior, mas de um processo de reestruturação complexo. Sobre a produção da fala oral, ele afirma:

[...] não resta nenhuma dúvida de que a passagem da linguagem interior para a exterior não é uma tradução direta de uma linguagem para outra, não é uma simples incorporação do aspecto sonoro ao aspecto silencioso da fala, não é uma simples vocalização da linguagem interior mas a reestruturação da linguagem, a transformação de uma sintaxe absolutamente original [...]. (VIGOTSKI, 2009, p. 472-474).

Ao conversar, a passagem da linguagem interior da criança para a exterior percorre um processo de reestruturação e é objetivada por meio de uma sintaxe original, não por meio de uma incorporação do aspecto sonoro à linguagem interior. De acordo com Vigotski (2009), trata-se de uma transformação da estrutura da linguagem interior em outras formas específicas à linguagem exterior, como ocorre com a escrita, que se realiza por meio de signos gráficos. (VIGOTSKI, 1982; BAJARD, 2014).

Portanto, segundo Vigotski (2009), por meio das palavras-signos e seus significados a fala serve à criança como meio de comunicação. Além disso, possibilita a autorregulação do comportamento, isto é, age como un medio de contacto social con las personas que le rodean e para influir en sí mismo, como medio de auto-estimulación. (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 24)¹². Nesse sentido, Vigotski e Luria (2007) apontam que a fala oral, enquanto

¹² [...] como um meio de contato social com as pessoas que a rodeiam [...] para influenciar a si mesma, como meio de auto-estimulação.

modalidade de linguagem, adquire função diretiva de planejamento e condução das ações futuras. De acordo com os autores,

[...] el habla del niño, que previamente ha venido acompañando su actividad reflejando su volubilidad inconexa e caótica, se va acercando progresivamente hacia los puntos de inflexión e inicio del proceso, de modo que comienza a anticipar la acción y a iluminar la acción en que se piensa pero que aún no se ha realizado. (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 32, grifos dos autores)¹³.

Deste modo, fala não apenas realiza a função comunicativa, mas auxilia o pensamento durante a produção discursiva. Possui a função reflexiva da linguagem que ajuda a reconstruir o comportamento controlado da criança.

Conforme já discutimos neste trabalho, a linguagem como atividade semiótica que se realiza por meio da fala tem importância fundamental na constituição das funções psíquicas humanas. Para explicar o papel da fala na constituição dessas funções, Vigotski e Luria (2007) demonstram o exemplo de desenvolvimento da percepção humana, cujas leis são regidas pelas funções articuladoras, discriminadoras e singularizadoras da linguagem:

[...] cuando cambien los mecanismos intelectuales relacionados con el habla, cuando la función singularizadora del lenguaje llegue a constituir una nueva función de síntesis, entonces también la percepción verbalizada sufrirá un nuevo cambio y superará el carácter diseccionador que ha tenido primariamente, posibilitando una nueva e más compleja forma de percepción comprehensiva **[poznajushchee vosprijatie]**. Las leyes naturales de la percepción, que observamos con mayor claridad en los procesos receptivos de los animales superiores, experimentan en la percepción humana cambios fundamentales gracias a la inclusión del habla, con lo que la percepción humana adquiere así un carácter totalmente nuevo. (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 38, grifos dos autores)¹⁴.

_

¹³ [...] A fala da criança, que previamente veio acompanhando sua atividade refletindo sua volubilidade desarticulada e caótica, vai se aproximando progressivamente em direção aos pontos de inflexão e início do processo, de modo que começa a antecipar a ação e a iluminar a ação em que se pensa mas que ainda não se tem realizado.

¹⁴ [...] quando mudam os mecanismos intelectuais relacionados com a fala, quando a função singularizadora da linguagem chega a constituir uma nova função de síntese, então também a percepção verbalizada sofrerá uma nova mudança e superará o caráter disseccionador que teve primariamente, possibilitando uma nova e mais complexa forma de percepção compreensiva [poznajushchee vosprijatie]. As leis naturais da percepção, que observamos com maior claridade nos processos receptivos dos animais superiores, experimentam na percepção humana mudanças fundamentais graças à inclusão da fala, com o que a percepção humana adquire assim um caráter totalmente novo.

O pensamento verbal, como atividade semiótica, possibilita a transformação das leis de desenvolvimento da percepção, da memória, da atenção e do ato voluntário. Segundo Vigotski e Luria (2007, p. 47, grifo do autor)¹⁵, la acción "voluntaria" se manifiesta allí donde encontremos el dominio de la propia conducta mediante el recurso a estímulos simbólicos. Resulta que o domínio da fala possibilita aos indivíduos dominarem a própria conduta e, portanto, controlarem a intencionalidade de suas ações.

Prestes (2010, p. 182) defende a ocorrência de mudanças fundamentais nas funções superiores da criança graças à aprendizagem da fala humana e afirma que "o domínio da fala leva à reestruturação de toda a estrutura da consciência.". Nesse sentido, a linguagem, entendida como atividade semiótica que existe para a coletividade social, é uma consciência prática e representa "a natureza histórica da consciência humana" (VIGOTSKI, 2009, p. 486). Por isso, o pensamento verbal que se realiza em palavras é a chave para compreender a consciência humana.

Nessa perspectiva, a palavra é uma pequena parte da consciência:

Se a linguagem é tão antiga quanto a consciência, se a linguagem é uma consciência prática que existe para outras pessoas e, consequentemente, para mim, se a maldição da matéria, a maldição das camadas móveis do espírito paira sobre a consciência pura, então é evidente que não é um simples pensamento, mas toda a consciência em seu conjunto que está vinculada em seu desenvolvimento ao desenvolvimento da palavra. (VIGOTSKI, 2009, p. 485-486).

A palavra é fundamental na constituição da consciência da criança porque possui, por sua natureza psicológica, uma "generalização [...] como modo absolutamente original de representação da realidade na consciência." (VIGOTSKI, 2009, p. 407). Isso nos autoriza a concluir que o mar de palavras que inunda nossas mentes de significados e sentidos, os quais têm sua razão de existência apenas na comunidade falante em que são partilhados, pode ajudar a explicar um problema da Ciência da Linguagem: a questão da consciência.

Considerações finais

-

¹⁵ [...] a ação "voluntária" se manifesta onde encontramos **o domínio da própria conduta mediante o recurso** dos estímulos simbólicos.

Para atingir o nosso objetivo, de contribuir com uma discussão das ideias de Vigotski, Leontiev e Luria para a Ciência da Linguagem, procurando aprofundar a discussão sobre o papel constitutivo da linguagem na formação dos indivíduos e sua função reguladora, expomos algumas considerações para apontar o desenvolvimento humano como parte de um processo histórico e cultural.

Os processos intelectuais só podem ser adquiridos nas interações humanas, em que o indivíduo inicia, posteriormente, a própria ação intelectual. As atividades intelectuais de cada criança na escola decorrem da atividade prática externa com objetos e instrumentos em um processo colaborativo entre os participantes do processo educativo e de atividades internas, mediadas por signos, que agem como instrumentos psicológicos.

Apontamos, também, que a linguagem humana, como atividade semiótica que orienta o pensamento e medeia a relação entre os indivíduos, e se realiza pelas funções oral, escrita e interior, se desenvolve na criança à medida que há um salto qualitativo proporcionado pelo domínio da função semiótica, isto é, pelo emprego de signos como instrumentos culturais mediadores. No entanto, para que ocorra o emprego de signos há um caminho complexo de formação de conceitos (significados) a ser percorrido, que possibilitará à criança se comunicar plenamente por meio dessa nova função. Assim, a constituição do pensamento verbal, da palavra verdadeiramente consciente, está ligada a esse processo intelectual de construção de conceitos das coisas, que resulta da relação produtiva entre o pensamento e a fala.

Consideramos o papel da linguagem na comunicação apontando que a linguagem humana, como atividade que se utiliza de palavras-signos, se realiza por meio de modalidades discursivas diversas, como a fala oral e a escrita. A fala, enquanto função discursiva, possibilita o desenvolvimento da comunicação por meio da linguagem mediante a aprendizagem e a consciência dos significados e sentidos das palavras, constituindo um processo de desenvolvimento pelo qual a criança aprende a função semiótica.

Por sua vez, o domínio da fala possibilita aos indivíduos dominarem a conduta e controlarem a intencionalidade de suas ações, por meio da consciência prática. Isso é possível porque representamos o significado da realidade na palavra. E, de acordo com a fundamentação deste trabalho, tão antiga quanto a comunidade falante em que são partilhados os significados e sentidos das palavras é a consciência humana.

Isso posto, entendemos que o aprofundamento conceitual específico sobre o papel da linguagem na formação humana gera implicações importantes para o campo da Ciência da Linguagem e, em particular, para a Educação, com possibilidades de ampliação de estudos e compreensão dos processos de desenvolvimento humano, de apropriação da linguagem no processo educativo e de seu pleno domínio pelos indivíduos.

Nesse sentido, acreditamos que alguns caminhos podem contribuir para criar, na escola, condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças brasileiras. Dentre eles, destacamos: a) organizar o ambiente educativo de forma que a instrução, isto é, as atividades orientadas e autônomas das crianças, sejam significativas a elas, favorecendo a atividade interna de elaboração mental e sua expressão por meio da linguagem como uma atividade semiótica e, em relação à escrita, considerando e ressaltando seu caráter discursivo e sua função social, que são fundamentais para a compreensão da escrita como um instrumento cultural; b) organizar o ambiente educativo para que o trabalho das crianças se realize de forma colaborativa e, dessa forma, se utilizem da linguagem para tomar decisões em duplas ou grupos, em atividades alinhadas às suas possibilidades de desenvolvimento, isto é, possível de acontecer quando realizadas em colaboração com outros indivíduos mais experientes culturalmente.

Portanto, acreditamos que as ideias apresentadas neste trabalho sobre o funcionamento psíquico humano apontam implicações importantes para a Educação e para a Ciência da Linguagem, possibilitando que avancemos nos estudos da linguagem até o nível da consciência. Sobretudo, são importantes para a compreensão da linguagem como uma atividade semiótica capaz de elevar as possibilidades de desenvolvimento humano por meio do trabalho consciente com os significados e sentidos culturais.

Referências

BAJARD, E. Manifesto dos usuários da escrita. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 189-195. 2014.

CORRÊA, A. B. **Textos manuscritos e digitais**: apropriação da escrita por crianças de 3º ano do ensino fundamental. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Uberaba, Uberaba, 2017.

FREITAS, M. T. de A. Computador/internet como instrumentos de aprendizagem: uma reflexão a partir da abordagem psicológica histórico-cultural. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 2., 2008, Recife. Anais eletrônicos. Recife: UFPE, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos teses/2010/Pedagogi a/acomputador_historico_social.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2018. GERALDI, J. W. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A.; MORTATTI, M. R. L. (Org.). O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: _____. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1978. LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone Editora, 2006. MELLO, S. A. A. Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2. ed. Araraguara: J. M. e Cultura Acadêmica, 2014. PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. Tese de doutorado. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/9123. Acesso em: 24 jun. 2018. SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003. VIGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: _____. Obras Escogidas. 2. ed. Madrid: Visor, 1982. 3 v. ____. As raízes genéticas do pensamento e da linguagem. In: _____. **A construção do** pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2009. __. Pensamento e palavra. In: _____. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

-

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. El instrumento y el signo en el desarrollo del niño. San

Sebastián de los Reyes, Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

ⁱ Professor de Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG. Doutorando em Educação Brasileira na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Marília (UNESP). Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Contextos Educativos (GEPICE). Uberlândia, Brasil. abc-anderson@outlook.com

ii Professora e pesquisadora do Mestrado Profissional em Educação e do curso de Pedagogia da Universidade de Uberaba (PPGE - UNIUBE). Pós-doutorado na Universidade de Évora, Portugal. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Marília (UNESP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Contextos Educativos (GEPICE) e coordenadora da linha de pesquisa Infância e Linguagens. Uberlândia, Brasil. amebortolanza@uol.com.br