

# CAPÍTULO 4

## PENSAMENTO E LINGUAGEM: EM FOCO A PALAVRA\*

*Adriana de Fatima Franco  
Juliana Piovesan Vieira  
Janaina Camargo  
Fernando Wolff Mendonça*

Livres dos nomes, as coisas ficavam distantes, misteriosas. Não tinham sido feitas por gente.  
(Graciliano Ramos, *Vidas Secas*)

As palavras de Graciliano Ramos, nos remete aos escritos de Vigotski<sup>1</sup>, particularmente a dois pontos, o primeiro diz respeito ao lugar que o social ocupa na construção da personalidade. Para Vigotski (2000) toda função psíquica superior “passa inescapavelmente por um estágio externo de desenvolvimento porque a função, no início, é social” (p.149) em outras palavras, antes de se tornar função psíquica da criança (intrapésíquica) é uma função partilhada entre a criança e o social (interpsíquica). Nesta direção apontamos que o principal desafio é compreender como o coletivo cria na criança, as funções psíquicas superiores. O segundo ponto que gostaríamos de destacar é sobre a importância da apropriação da linguagem no desenvolvimento do psiquismo humano. Segundo o autor, “O desenvolvimento da linguagem é, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança [...]” (p.169). Caminhamos assim em direção ao conceito de sistema funcional, produzidos ao longo da ontogênese que, conforme Luria (1981, p. 15) “[...] possuem uma estrutura particularmente complexa” de organização funcional.

Se temos como propósito tratar das relações entre pensamento e linguagem ao longo do desenvolvimento infantil, necessitamos retomar o desenvolvimento cultural das funções ao longo da ontogênese. Vigotski (2000) aponta que no início da vida pensamento e linguagem seguem caminhos independentes, entretanto esses caminhos se entrecruzam e, nas palavras do autor “[...] o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento do pensamento que seguiram caminhos diferentes, parecem se encontrar, se cruzar, e é então que se cruzam. A linguagem é intelectualizada, ela se junta ao pensamento e o pensamento é verbalizado, ele se junta à linguagem.” (p.173)

A tarefa que propomos neste capítulo é explicar os caminhos percorridos pela linguagem e pensamento ao longo da ontogênese que culmina na possibilidade do pensamento por conceitos. Ainda que pensamento e linguagem sejam funções distintas estão engendradas, atuando em um sistema funcional complexo.

### **O início da vida: Pensamento e Linguagem linhas paralelas**

Grande parte do conteúdo da psicologia repousa na busca por compreender de que modo o homem “elabora uma imagem do mundo objetivo”, ou seja, como torna-se capaz de “[...] ultrapassar os limites da experiência sensível, de penetrar mais profundamente na essência das coisas”, abstraindo as características das mesmas (LURIA, 2001, p. 11).

De acordo com Luria (2001), o surgimento da linguagem consiste em um dos fatores determinantes para que ocorra a passagem da conduta animal para a atividade

---

\* DOI - 10.29388/978-65-86678-97-0-f.59-74

<sup>1</sup> L. S.Vigotski é um nome grafado de diversas formas, neste texto adotamos a grafia Vigotski.

consciente humana, tanto na ontogênese quanto na filogênese. Neste sentido, o autor destaca que o trabalho e a linguagem foram imprescindíveis para que os seres humanos desenvolvessem o pensamento abstrato. Considerando como ocorre este processo desde a sua gênese, nos encontramos diante da seguinte questão:

Como se engendra a consciência do bebê em seus anos iniciais de modo a constituir as funções psíquicas superiores?

A relação entre pensamento e palavra é o cerne da questão da relação entre as funções psicológicas. A psicologia científica, por muito tempo, estudou as funções isoladamente, não as considerando enquanto um sistema interfuncional. Por não trabalhar estas relações, a questão do pensamento e da linguagem não foi examinada. Historicamente, o estudo destes dois temas pela ciência psicológica se fez ou pela fusão entre pensamento e palavra, ou pela total separação entre ambos. Nos dois casos, não há uma relação entre pensamento e linguagem (VIGOTSKI, 2010).

Consideramos que o psiquismo é a unidade material ideal e que é pela vida humana que a vida humana se constrói. No primeiro ano de existência, operamos e estruturamos nossa consciência por meio da sensação e da percepção. Sendo assim, se ninguém nasce com imagem mental, como essa imagem se constrói? A criança captará o objeto, mas, para tanto, esse objeto deve estar em seu campo perceptual. Para formar a imagem é necessário afeto, de modo que cada ato sensorial é também um ato afetivo (MARTINS, 2013), ou seja, os objetos devem ser apresentados ao campo perceptual da criança.

O estudo do pensamento deve levar em conta a relação entre o intelecto e o afeto pois, tanto a parte intelectual quanto a parte afetiva da consciência formam uma unidade, de modo que o pensamento é orientado por motivos, necessidades e interesses. Por outro lado, o pensamento também exerce influência sobre as partes afetiva e volitiva do psiquismo. Segundo Vigotski (2010), “[...] existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, que em toda ideia existe em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa ideia” (p. 16).

Essa percepção no início da vida pode ser comparada a um radar, ou seja, a criança capta o máximo do campo perceptual. A percepção não reage a estímulos isolados, mas a um todo complexo e emocional. Neste período, pensar significa ter em seu campo perceptual estímulos, tais como gestos, músicas, objetos culturais, que possibilitem a formação de imagens.

Se o pensamento está circunscrito ao campo sensório-perceptual, por outro lado, a linguagem também está firmada na sua base natural, isto é, as primeiras reações vocais da criança ocorrem na condição de reflexos incondicionados, ainda com função de expressar os seus estados emocionais. Esses são os instrumentos de contato social do bebê nesse período, essencialmente mecanismos fisiológicos que ainda estão ainda na pré-história da linguagem oral.

Acerca destas reações primárias, Vigotski (1995) afirma que “[...] o reflexo do grito, a reação vocal da criança, é um reflexo incondicionado, a base hereditária sobre a qual se edifica a linguagem do adulto” (p. 169). Isso porque já nas primeiras semanas de vida da criança começam a ocorrer transformações em que as reações vocais passam a se repetir em dadas situações, tornando-se reflexos vocais condicionados. Sendo assim, quando tais reações se tornam reflexos condicionados, sua função passa a ser a comunicação, em um processo de passagem de uma função meramente biológica para uma função social, conforme explanado no trecho abaixo:

Portanto, também em sua pré-história, ou seja, o longo do primeiro ano de vida a linguagem infantil está inteiramente baseada no sistema de reações incondicionadas, preferentemente instintivas e emocionais sobre as quais, por meio da diferenciação, se elabora a reação vocal condicionada mais ou menos

independente. Graças a isso, se modifica também a própria função da reação: se antes essa função formava parte da reação geral orgânica e emocional manifestada pela criança, agora, em vez disso, começa a cumprir a função de contato social (VIGOTSKI, 1995, p. 171).

Em seus experimentos, Zaporozet e Lisina (1986) mostram que, conforme a criança se desenvolve na relação com os adultos, há uma passagem da reação para a ação. Isso ocorre porque essas primeiras reações primitivas do bebê chamam a atenção do adulto, que atende às necessidades da criança, fazendo surgir uma necessidade de comunicação por parte dela. Esses conhecimentos são essenciais na organização do ensino para a criança no primeiro ano de vida, visto que o adulto possui um papel central de destacar para a criança o que é importante.

Acerca da relevância desta relação, Cheroglu e Magalhães (2016) declaram que a atividade conjunta bebê-adulto social promove gradualmente uma complexificação no desenvolvimento da coordenação viso-motora (olho-mão). No tocante à relação criança-adulto, pensamos que o exemplo apresentado por Mendonça (2017, p. 60) sobre a necessidade de estimulação auditiva situa a centralidade dessa relação:

[...] a criança precisa ser estimulada auditivamente para que as conexões sensoriais ativem as áreas de projeção primária (área auditiva primária); se a fala do outro não fizer a estimulação, a criança não formará a habilidade de constituir os sons da língua materna, dessa maneira, a aquisição fonológica da língua materna vem da fala exercida pelo outro sobre a estrutura auditiva da criança.

Destacamos dessa assertiva o fato de que a constituição do humano na criança apenas será possível se houver um outro que a alce a esse patamar. As funções ditas naturais, regidas por mecanismos biológicos serão transformadas sob a ação da cultura. Então, como se caracterizam a **linguagem e pensamento**?

Cabe salientar que, durante esta fase, estão presentes no bebê as raízes pré-intelectuais da linguagem, representadas pelo grito, balbucio, risadas, gestos, movimentos e primeiras palavras da criança, ações que correm independentemente do desenvolvimento do pensamento. Ao mesmo tempo, criança encontra-se em uma etapa pré-linguística do pensamento, pois os rudimentos do intelecto existem independentemente da fala (VIGOTSKI, 2010).

Sendo assim, nesse momento, temos uma independência entre linguagem e pensamento. Ninguém nasce com imagem, então esta é construída e com ela o pareamento com o som. Nesse período, denominado **período pré-verbal**, há um desenvolvimento do balbucio, do gesto e do gesto indicador. No entanto, para que essas conquistas ocorram, não se trata de ficar falando com o bebê, mas de falar e apresentar o objeto, realizar o pareamento deste com a linguagem, com o som. Acerca dessa questão, Martins (2013, p. 70), fundamentada nos pressupostos de Luria e Vigotski, aponta que:

Na etapa pré-linguística a criança assimila apenas que cada objeto corresponde a uma palavra que o denomina. Contudo nesse momento, a palavra que identifica o objeto se revela, meramente, como mais uma de suas propriedades, como extensão do próprio objeto.

Como afirma Vigotski (2010), “[...] as palavras da linguagem infantil coincidem com as palavras dos adultos por sua referência concreta mas divergem delas pelo seu sentido, e por essa razão não temos nenhum fundamento para atribuir a uma criança, que usa palavras abstratas, também pensamento abstrato” (p. 235). Ou seja, a princípio a palavra tem o papel de permitir que adulto e criança estabeleçam uma compreensão mútua,

necessária para a comunicação. Entretanto, esta compreensão verbal surge bastante cedo no bebê, de modo que o significado da palavra nesta fase ainda não é o de conceito.

Desde muito cedo, os bebês demonstram uma grande sensibilidade para as verbalizações do adulto, visto que o ser humano tende a ser um estímulo mais frequente do que os demais no contexto do início da vida do bebê. Com o tempo, a relação da criança com o adulto passa a ser mediada pela atividade de jogo e pelos objetos, em uma situação em que o adulto participa como organizador e ajudante nas ações conjuntas voltadas a certos resultados práticos. (ZAPOROZET; LISINA, 1986).

A necessidade de falar surge para controlar o comportamento do outro e satisfazer suas necessidades. Os adultos que estão no trato com a criança criam possibilidades para que a atividade objetual surja e se complexifique. É desse movimento que surgirá a atividade guia do próximo período: objetual manipulatória. Conforme Vigotski (1996), a primeira utilização de ferramentas e o emprego de palavras se dão para expressar o seu desejo e marcam o final desse período. Assevera o autor:

Essa manipulação de objetos imóveis com ajuda de objetos que se movem, a ação de uns sobre outros, essa transformação da forma do objeto e os inícios da formação positiva podem considerar-se, com pleno direito, como uma fase prévia para o desenvolvimento do pensamento instrumental. Tudo isso leva ao emprego, mais simples, da ferramenta. **A utilização das ferramentas origina uma etapa completamente nova para a criança** (VIGOTSKI, 1996, p. 302, grifo nosso).

O final do primeiro ano é marcado por três elementos cuja transitoriedade dos conteúdos sinaliza o fim do período estável: o andar (anda, não anda), as expressões, as expressões relativas aos afetos e às vontades da criança (birra) e o desenvolvimento da linguagem (fala, não fala). Ressaltamos o desenvolvimento da linguagem, uma vez que esse elemento está “mais ligado ao surgimento da consciência infantil e às relações sociais da criança” (VIGOTSKI, 1996, p. 319).

Conforme afirma Vigotski (1995), a princípio a criança assimila somente a conexão externa entre a palavra e o objeto correspondente, pois ainda não possui a capacidade de estabelecer uma relação interna entre o signo e o significado, de modo que o emprego funcional do signo surgirá apenas em uma idade muito posterior. Cada objeto corresponde a uma “palavra”, de modo que esta ainda não possui o status de signo, é apenas mais uma propriedade do objeto, sendo chamada de pseudopalavra. A fala da criança é um equivalente da palavra, porém a rigor não é palavra. Isso porque a palavra pressupõe, necessariamente, o entrelaçamento entre palavra e pensamento. A criança viverá aqui seu primeiro desafio: entender que a nossa linguagem trata de categorias e não de objetos isolados.

Esse momento de transição é caracterizado pela presença da linguagem autônoma, a qual possui peculiaridades nos aspectos motor, articulatório e fônico. Os significados das palavras são diferentes dos significados apresentados pelos adultos, **a criança será capaz de compreender antes de conseguir se expressar por meio de palavras e os significados das palavras serão elaborados ativamente por ela**. Pontuamos alguns aspectos centrais:

1. Fonético: “meias palavras”;
2. Semântico: significados diferentes dos adultos. Múltiplos significados para a mesma palavra. “As crianças empregam uma palavra, um significado, a todo um conjunto de coisas que os adultos designam com uma só palavra a cada vez” (VIGOTSKI, 1996, p. 327);
3. Limitação na comunicação (apenas pessoas próximas descobrem o seu significado): “A comunicação com as crianças nesse período é possível em

situações concretas, unicamente. A palavra pode ser utilizada na comunicação somente quando o objeto está à vista. Se o objeto está à vista, a palavra se faz compreensível” (VIGOTSKI, 1996, p. 328);

4. Linguagem sem gramática: “Na linguagem autônoma predominam distintas leis de coesão e união de palavras – leis de união de interjeições que transmutam entre si e recordam uma série de exclamações incoerentes que às vezes utilizamos em estados de agitação e inquietude” (VIGOTSKI, 1996, p. 328-329).

Ao discorrer acerca do papel da linguagem autônoma, Vigotski (1996) enfatiza que sem a formação desse tipo de linguagem a criança jamais haveria passado do período de desenvolvimento pré-linguístico ao verbal. O autor assevera que as transições que surgem nas idades críticas, em particular a linguagem autônoma infantil, oferecem enorme interesse, pois representam aspectos do desenvolvimento infantil que nos fazem conhecer diretamente a lei dialética do desenvolvimento. Em sua aceção, “[...] os logros das idades críticas não desaparecem, tão somente se transformam em formações mais complexas; cumpre uma determinada função genética ao passar de uma fase de desenvolvimento a outra” (VIGOTSKI, 1996, p. 338). O trabalho educativo terá como desafio fazer com que “[...] a palavra, gradativamente, [vá] deixando de ser mera extensão ou propriedade do objeto e, ultrapassando a conexão direta objeto-designação, promova a conversão da imagem do objeto em signo” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 44).

“Nesse sentido, a linguagem autônoma, além de ser uma etapa peculiar no desenvolvimento da linguagem, também o é no desenvolvimento do pensamento, [...] não há possibilidade de pensamento verbal à medida que a linguagem depende ainda da situação visual-direta” (SACCOMANI, 2019, p. 11). A importância desta transição reside no fato de que “a palavra não é somente um meio de substituição das coisas, é a célula do pensamento, precisamente porque a função mais importante do pensamento é a abstração e generalização” (LURIA, 2001, p. 37). **A palavra, para tornar-se pensamento, precisa libertar-se da situação concreta imediata.**

## **O salto qualitativo no desenvolvimento: O entrecruzamento pensamento e linguagem**

Como vimos anteriormente, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem ocorre por linhas independentes. A relação entre estas duas funções varia ao longo do tempo, tanto no aspecto qualitativo quanto quantitativo. Durante a evolução destes dois processos, “As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confluir em algumas de suas partes para depois tornar a bifurcar-se” (VIGOTSKI, 2010, p. 111). Isso ocorre até que,

Em um certo momento, estas linhas – o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento do pensamento que tinham seguido caminhos diferentes, parece que se encontram, se cruzam e é então quando interceptam mutuamente. A linguagem se intelectualiza, se une ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une à linguagem [Este é o] momento central do qual depende todo o destino posterior da conduta cultural da criança (VIGOTSKI, 1995, p. 172).

Ocorre então um salto no vocabulário da criança, pois antes uma mesma palavra poderia designar várias coisas, entretanto, agora o seu significado encontra-se reduzido. Como consequência, o vocabulário precisa aumentar para abarcar toda uma variedade de objetos e ações existentes na vida da criança. Portanto, “[...] a criança necessita aprender

novas palavras para designar corretamente os objetos, qualidades, ações e relações” (SACCOMANI, 2019, p. 12). Ela o faz por meio de perguntas como: “O que é?”, “Como se chama?”

As ações do adulto no âmbito da comunicação emocional direta com o bebê no primeiro ano de vida vão, paulatinamente, construindo as bases para a **atividade objetual manipulatória**, que é a atividade guia deste período. Isso porque aqui o adulto já começa a nomear os objetos e as ações para a criança, o que é necessário para que inicie o aprendizado dos usos dos objetos da cultura de acordo com sua função. O ativo domínio das atividades objetuais instrumentais possibilita o desenvolvimento da inteligência prática.

Essa criança que aprendeu a andar está a “mil por hora”, não fica quieta, e Vigotski assinala que é uma criança “apaixonada” pelos objetos, isso porque estes guiarão sua ação. A criança não resiste a uma escada ou a qualquer objeto que lhe atraia. Essa é força dos objetos, eles atraem e repelem a criança para a ação. A atenção é controlada externamente pelos objetos, não existindo um autocontrole do comportamento nesse período. O que existe é uma unidade entre as funções sensoriais e motoras. Na concepção do autor:

A criança deseja tocar tudo quanto vê. Se observarmos uma criança de dois anos deixada ao seu livre arbítrio, veremos que sua atividade é infinita; sua atividade, contudo, está circunscrita a uma situação concreta, ou seja, faz tão somente aquilo que lhe sugerem os objetos circundantes (VIGOTSKI, 1996, p. 343).

O que caracteriza a situação social de desenvolvimento da criança nesse período é a **dependência da situação concreto-visual**. Vigotski (1996, p. 344), ao apresentar como a criança **pensa**, assinala:

[...] para a criança nesta idade, tomar consciência não equivale a perceber e elaborar o percebido com a ajuda da atenção, da memória e do pensamento. Essas funções não estão diferenciadas e atuam na consciência integralmente subordinadas à percepção.

O processo de pensamento no início desse período (dois a três anos) tem como centro o campo perceptual concreto: “pensar significa orientar-se nas relações afetivas dadas e atuar de acordo com a situação externa que percebe. Na idade mencionada, impera a percepção visual-direta, afetivamente matizada, que se transforma de imediato em ação” (VIGOTSKI, 1996, p. 345).

Sendo assim, a criança nessa idade possui uma atividade intelectual, porém **pensar não significa lembrar**. O que podemos compreender dessa afirmação? Significa entender que a consciência está estruturada por meio da percepção e que outras funções, tais como a memória e a atenção, se realizam por meio da percepção. Neste período, uma das peculiaridades da percepção diz respeito ao seu caráter afetivo. Vigotski (1996, p. 342) afirma que nesse momento da vida toda percepção é apaixonada, e exemplifica chamando a atenção para a forma como a criança olha para um objeto novo, fundamentalmente diferente da forma como o adulto olha. O autor reitera que quem já observou esse fato tem a dimensão da diferença entre a percepção do adulto e a da criança.

A segunda característica específica refere-se à centralidade da percepção nesse momento. De acordo com Vigotski (1996, p. 345), a percepção é a função predominante na consciência nessa etapa; assim “como toda a consciência atua sobre a base da percepção, esta se desenvolve antes que as demais funções [...]”. E ainda: “Para uma criança é difícil dizer “Tania caminha” vendo-a sentada” (VIGOTSKI, 1996, p. 343).

Ora, se percepção, ação e sentimentos formam uma unidade indissolúvel (VIGOTSKI, 1996), temos que a percepção está vinculada às nuances afetivas das coisas,

ou seja, os objetos possuem uma força afetiva que em determinadas circunstâncias as atrai ou repele, e isto orienta a ação da criança. **Portanto, seu desenvolvimento está subordinado à realidade objetiva e a sua qualidade e a comunicação com o adulto terão um papel central na transformação dessa função psíquica.** As ações pedagógicas devem, pois, dirigir a atenção da criança. Marsiglia e Saviani (2017, p.6) fazem duas considerações importantes a esse respeito:

Primeiro, porque a manipulação sensorial e perceptual dos objetos é insuficiente. É preciso denominar (linguagem), atribuir significado (pensamento), atentar e memorizar voluntariamente e tudo isso exige comportamentos não naturais, que precisam ser direcionados. A segunda razão (relacionada à primeira) pela qual é preciso intencionalmente planejar e promover a manipulação dos objetos se relaciona à qualidade das manipulações. Se a criança ainda não tem atenção voluntária, uma miríade de estímulos (muitos brinquedos, muitos espaços, muitos sons, muitas cores etc.), quando não orientados, pode não ser proveitosa ao seu desenvolvimento.

Por este motivo a relação entre adulto e criança é de suma importância para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Mas não é qualquer relação: o adulto precisa estimular a criança a se comunicar por meio de palavras, de modo que a atividade conjunta deve ser organizada por meio das palavras. Além disso, o interesse da criança pelos objetos neste período torna necessário que ela busque a ajuda do adulto, incentivando-a a buscar a comunicação com o adulto e a aprender a linguagem.

Neste sentido, Saccomani (2019) salienta que “é importante ter clareza que o intenso desenvolvimento da linguagem se dá pela *atividade conjunta*. A função social dos objetos e seus significados não estão dados de imediato pela manipulação. Portanto, a criança não assimila sem a mediação dos significados atribuídos pelo adulto, que é o modelo e revela a função social do objeto” (p. 15). Por isso, a prática pedagógica deve ir além da simples distribuição de objetos, pois esta conduta permite apenas uma exploração espontânea por parte da criança. É necessário que haja a intervenção ativa do professor, pois é ele quem atribui significados a esses objetos.

O desenvolvimento da linguagem simbólica trará transformações radicais na vida da criança. Para compreendermos essas transformações, alguns destaques acerca do desenvolvimento e da função da linguagem são necessários: primeiramente, a linguagem, em sua função de meio de comunicação, possibilita a compreensão da fala dos adultos por parte da criança. Além disso, permite a expressão dos seus desejos por meio das palavras, o que produz uma reorganização da percepção infantil. A criança deixa de captar as propriedades dos estímulos e capta um universo simbólico. Por exemplo, não capta as rodas, mas o carro, o que nominamos de percepção categorial. Por fim, a criança passa a perceber os objetos no interior de um todo que possui propriedades físicas, mas também determinado significado social.

Sendo a atividade objetual manipulatória a atividade-guia do desenvolvimento psíquico, cresce o **interesse da criança pelos objetos e pela compreensão de sua função social**. Ela não quer apenas saber o nome dos objetos, mas sua função social. Quando nos pergunta: “O que é esse?”, para além de saber “Como isso se chama”, ela quer saber “O que isso faz? Como usa?”. Isso ocorre porque os gestos do adulto e outras formas “mudas” de ensino não satisfazem a necessidade da criança de compreender a função do objeto, ela passa a requerer essas informações do adulto. **Mais uma vez, fica claro que as funções psíquicas só se desenvolverão se houver atividades que requeiram o seu desenvolvimento.** Com o respaldo das ideias de Luria e Vigotski, Mendonça (2017) enuncia que a ideia de uso da ferramenta é essencial para o surgimento dos rudimentos da escrita. Na perspectiva do autor,

Não está na forma final do desenho o resultado da escrita, ao contrário, está no processo de apropriação do uso do instrumento de registro, controlando com a ideia de uso o movimento manual e executando a produção pensada, os resquícios iniciais da função que a escrita passará a exercer formando neoformações psíquicas (MENDONÇA, 2017, p. 63).

A necessidade é central para que o desenvolvimento ocorra e no início da vida essa necessidade é partilhada – adulto-criança. Vigotski (1999, p. 98) afirma que “todo instrumento é necessariamente um estímulo: se não o fosse, ou seja, se não gozasse da faculdade de influir no comportamento, não poderia ser um instrumento. Mas nem todo estímulo é instrumento”. Esse destaque acerca de quais estímulos são de fato instrumentos e necessitam da atenção da criança precisa ser realizado pelo adulto.

Portanto, a atividade objetual manipulatória engendra uma nova qualidade psíquica: o desenvolvimento da linguagem e seu **entrecruzamento com o pensamento**. Esse **entrecruzamento** representa o salto qualitativo de maior importância desse período. Se durante o primeiro ano de vida o desenvolvimento do pensamento e da linguagem é marcado por seu desenvolvimento de forma independente, configurando o que Vigotski (1996) nomeia de etapa **pré-linguística**, a etapa presente (por volta dos dois anos) será marcada pela descoberta da função social do signo e pelo entrecruzamento do pensamento e da linguagem. O que isso significa? Podemos afirmar que a criança descobre a função social dos signos. Nas palavras de Vigotski (2001, p. 130):

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

É possível perceber que a fala se tornou intelectual e o pensamento se tornou verbalizado quando dois fatos ocorrem. No primeiro deles, nota-se na criança um vasto crescimento do seu vocabulário e perguntas acerca dos nomes das coisas. O segundo é consequência do primeiro, em que se observa um rápido crescimento no vocabulário da criança, o qual se dá aos saltos. Se em um período anterior as palavras da criança tinham um caráter de substituto das coisas nomeadas e seu vocabulário se limitava às palavras que havia aprendido na interação com as pessoas, neste momento, diante de um objeto novo, a própria criança sente a necessidade de uma palavra e passa a perguntar os nomes das coisas, tornando-se ativa no processo de assimilar o signo que pertence a determinado objeto. Este signo tem a função tanto de nomear quanto de comunicar. No sentido psicológico, o primeiro estágio da fala infantil é afetivo-volitivo e, neste segundo estágio, passa a ser uma atividade intelectual. “É como se a criança descobrisse a função simbólica da linguagem” (VIGOTSKI, 2010, p. 131).

Ao enfatizarem esse importante acontecimento, os autores da psicologia histórico-cultural assinalam que “A convergência entre pensamento e fala constitui o momento mais importante no desenvolvimento de um indivíduo e é exatamente essa conexão que coloca o pensamento humano numa altura sem precedentes” (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 209).

Esta importância é dada pelo fato de que as sensações e percepções imediatas consistem em formas muito simples que o homem possui de receber e elaborar as informações do mundo à sua volta. Durante a sua ontogênese, o ser humano torna-se capaz de utilizar recursos mais complexos para este fim pois, conforme afirma Luria:

O homem vive não só no mundo das impressões imediatas, mas também no mundo dos conceitos abstratos. Acumula não só sua experiência visual imediata, mas também assimila a experiência social, formulada no sistema dos



conceitos abstratos. Conseqüentemente o homem, diferentemente dos animais, pode operar não somente em um plano imediato, mas também em um plano abstrato, penetrando assim profundamente na essência das coisas e suas relações (LURIA, 2001, p. 13).

A apropriação da linguagem duplicará o mundo perceptível, possibilitando à criança operar com os objetos em sua ausência para além das coisas diretamente observáveis e manipuláveis. A possibilidade de superar os limites da experiência sensorial amplia drasticamente o mundo da criança. É importante reafirmar que as conexões entre linguagem e pensamento inexistem no início do desenvolvimento e surgem em seu percurso histórico, **e todo esse processo se faz por meio da mediação do outro**. Em consonância com Vigotski (1996, p. 396), “o pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra”. São essas conexões primárias entre pensamento e linguagem que ultrapassam a conexão direta objeto/designação e possibilitam o início do desenvolvimento de conceitos. É também o significado da palavra que será tomado enquanto unidade de análise do pensamento e da linguagem.

Ao tratar da transformação entre pensamento e linguagem, Martins (2013, p. 178) declara:

Nesse momento a criança avança do som para a fala, sintetizando cada vez mais as reações vocais e o pensamento, adentrando em um período, em torno do segundo ano de vida, de enriquecimento ativo e rápido do seu vocabulário. Aprendendo o valor da palavra e aprendendo a controlá-la com vistas a consecução de dados objetivos, para a criança a fala finalmente se revela como técnica de transmissão do pensamento.

A relação pensamento e a palavra é compreendida por Vigotski (2001, p. 409) como “um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento”. Martins (2013) nos aclara ao pontuar que para Vigotski a palavra é um fenômeno verbal e intelectual, na medida em que condensa em si as demandas funcionais da linguagem e do pensamento. Essa relação é vista como um processo em desenvolvimento: “O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2001, p. 409). Para realizar a análise, o autor distingue dois planos na própria linguagem: o semântico (interno) e o físico sonoro (externo). Vigotski (2001, p. 410) pondera que estamos diante de uma unidade complexa e heterogênea:

Ao se analisar o desenvolvimento desses dois aspectos veremos que eles percorrem caminhos opostos durante seu percurso, isto é, no que se refere ao aspecto sonoro (externo), a criança apropria-se de uma palavra a partir do encadeamento de duas ou três palavras, em seguida no sentido de uma frase, e após a concatenação de outras frases simples há a convergência para a formação de proposições mais elaboradas e uma linguagem coordenada formada mediante o desenvolvimento de orações. ‘Desse modo, ao assimilar o aspecto físico da linguagem a criança caminha das partes para o todo’.

Em contrapartida, para o autor o desenvolvimento semântico se inicia pelo todo,

[...] por totalidade de uma oração, posteriormente ela passa a apreender as unidades semânticas, os significados de cada palavra. Assim, a regência desenvolvimentista da linguagem caminha de modos diferentes para cada um de seus pares ‘O aspecto semântico transcorre em seu desenvolvimento do todo para a parte, da oração para a palavra, ao passo que o aspecto externo

transcorre da parte para o todo, da palavra para a oração' (VIGOTSKI, 2001, p. 411).

É nesse sentido que Vigotski (2001, p. 412) assinala que “a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica”. Nessa direção, compreende que os processos de desenvolvimento dos aspectos semântico e sonoro da linguagem, de sentidos opostos, constituem uma unidade. Complementa o autor:

O pensamento da criança surge inicialmente como um todo confuso e inteiro, e precisamente por isso deve encontrar na linguagem a sua expressão em uma palavra isolada. É como se a criança escolhesse para o seu pensamento uma veste de linguagem sob medida. O pensamento da criança se desmembra e passa a construir a partir de unidades particulares na medida em que ela caminha das partes para o todo desmembrado em sua linguagem. Ocorre também o contrário: na medida em que, em sua linguagem, a criança passa das unidades para o todo decomposto na oração, no pensamento ela pode passar do todo não decomposto para as partes (VIGOTSKI, 2001, p. 411).

O ato de falar requer a transição do plano interior para o plano exterior, enquanto a compreensão pressupõe o movimento inverso do plano externo da linguagem para o plano interno (VIGOTSKI, 2001). Aqui, temos a apresentação de um conceito central para a compreensão dessa relação, a **linguagem interior**. Vigotski discorre sobre a linguagem interior e defende a tese que é uma formação particular por sua natureza psicológica, uma modalidade específica de linguagem dotada de particularidades absolutamente específicas, e para a sua compreensão será necessário o entendimento das relações entre linguagem interior e linguagem egocêntrica.

A linguagem egocêntrica foi intensamente “estudada por Piaget, no entanto não devidamente aclarada em seus pontos-chave: estrutura, função e gênese” (VIGOTSKI, 2001, p. 426). Vigotski tomou como hipótese norteadora a ideia de que a linguagem egocêntrica faz parte de uma série de estágios que antecedem a linguagem interior. Para o autor, a linguagem egocêntrica contém desde seu surgimento o germen social e, ao contrário do que postula Piaget, não é ainda uma fala subjetiva. Afirma que

[...] a linguagem egocêntrica da criança é uma forma específica de linguagem que já se distingue em termos funcionais e estruturais e, não obstante, por sua manifestação ainda não se destacou definitivamente da linguagem social em cujo seio esteve sempre se desenvolvendo e amadurecendo (VIGOTSKI, 2001, p. 443).

E ainda:

[...] psicologicamente, a linguagem da criança é uma linguagem egocêntrica em termos funcionais e estruturais, isto é, uma forma específica e autônoma de linguagem, mas isto não acontece até o fim, uma vez que ela é subjetiva quanto à sua natureza psicológica, ainda não é conscientizada como linguagem interior e a criança ainda não destaca enquanto linguagem para os outros; também em termos objetivos, essa linguagem é uma função diferenciada da linguagem social, mas não o é até o fim, uma vez que pode funcionar apenas em situação que torne possível a linguagem social. Assim, nos aspectos subjetivos e objetivos **essa linguagem é uma forma mista e transitória entre a linguagem para os outros e a linguagem para si- nisto reside a lei básica do desenvolvimento da linguagem interior**. A linguagem para si, linguagem interior, torna-se interior mais por sua função e por sua estrutura, isto é, mais

por sua natureza psicológica que pelas formas externas de sua manifestação (VIGOTSKI, 2001, p. 444, grifo nosso).

Martins (2013, p. 180, grifo nosso) retoma os estudos de Vygotski e Luria (2007) sobre a fala egocêntrica e aponta que estes autores “[...] **reiteram o uso da fala egocêntrica como emprego de signo auxiliar** ao constatarem, em seus experimentos, que diante de situações complexas o coeficiente desse uso praticamente duplica”. Na acepção desses autores,

**A maior mudança produzida no desenvolvimento da criança se dá quando essa fala socializada, anteriormente dirigida ao adulto, se volta para si mesma, quando, em lugar de apelar ao experimentador com um plano para resolver o problema, a criança apela a si mesma. Nesse segundo caso, a fala que intervém na solução passa desde a categoria de função intersíquica à de função intrapsíquica. A criança aplica a si mesma o método de comportamento que antes aplicava ao outro, organizando assim sua conduta individual segundo a forma social de conduta** (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 32, grifo nosso).

Com base no estudo genético, Vigotski (2001) chegou a uma lei geral da linguagem egocêntrica: a tendência para a abreviação e a omissão de palavras, frases, orações. O percurso para a fala interior é longo, e no desenvolvimento das relações entre linguagem e pensamento a representação é a condição primária para a formação de conceitos. **A formação embrionária de conceitos** pode ser tomada enquanto equivalente funcional do conceito. **A formação de conceitos, por sua vez, atravessa todos os períodos do desenvolvimento, e isso evidencia, mais uma vez, o papel da educação escolar junto aos bebês, às crianças, aos jovens e aos adultos** (MARTINS, 2013, 2016).

Vigotski (1996) sustenta que as neoformações desse período estão relacionadas à linguagem e a tomada de consciência só é possível por meio de sua aquisição. Na premissa do autor, é nesse período que surge, pela primeira vez, um sistema de funções separadas, com uma estrutura determinada, cujo ponto central continua sendo a percepção, agora transformada pelo signo. Com a ajuda da linguagem e do pensamento, os objetos adquirem significados. A educação é central para que ocorra essa conquista. O que está em questão é ensinarmos a criança a abstrair os traços essenciais dos objetos. Por exemplo, ela terá que aprender que o copo não se identifica à sua materialidade captada pela percepção, mas que possui traços comuns a uma classe de objetos. Tomando especificamente a escrita antes de saber o traçado das letras e suas formas, a criança precisa compreender o que é forma.

Ao analisar o desenvolvimento de conceitos, Vigotski (2001) observou que o significado da palavra é dinâmico e evolui. Nessa trajetória, há diferentes formas qualitativas de generalização. O autor apresenta três grandes períodos no desenvolvimento dos conceitos **sincretismo, formação de complexos e conceitos**<sup>2</sup>. Na infância precoce, a criança estaria no primeiro estágio de desenvolvimento dos conceitos – o sincretismo –, que apresenta três fases.

Na primeira fase, no significado da palavra o trato com o objeto é realizado por ensaio e erro. A criança faz uso conforme acha interessante, mas troca quando identifica que não corresponde ao que quer significar. A escolha de novos objetos é realizada ao acaso. Conforme Vigotski (2001, p. 176), “o significado da palavra é um encadeamento sincrético não enformado de objetos particulares, que nas representações e na percepção da criança estão mais ou menos concatenados em uma imagem mista”. A percepção terá papel central nesse processo de formação.

---

<sup>2</sup> A discussão sobre o desenvolvimento dos conceitos será apresentada tomando como eixo a atividade guia.

Na segunda fase, a criança ainda não se orienta pelos vínculos objetivos que descobre nos objetos, mas pelos vínculos subjetivos que a própria percepção lhe sugere. É a fase dos primeiros indícios da organização do campo perceptual.

E na terceira fase, a criança atribui único significado aos representantes dos diferentes grupos: é a fase da “[...] atribuição de um único significado aos representantes dos diferentes grupos, antes de mais nada daqueles unificados na percepção da criança” (VIGOTSKI, 2001, p. 177). Coerência bastante incoerente. A criança irá reunir os mais diversos elementos, ainda que sejam desconexos. Os nexos serão produzidos por impressões subjetivas.

Vigotski (2001, p. 176) ressalta que

O Significado atribuído a alguma palavra pela criança que se encontra nesse desenvolvimento dos conceitos pode, pela aparência, lembrar de fato o significado dado à palavra pelo adulto. Através de palavras dotadas de significado, a criança estabelece a comunicação com os adultos; nessa abundância de laços sincréticos, nesses amontoados sincréticos de objetos desordenados, formados com o auxílio de palavras, estão refletidos, consideravelmente, os laços objetivos, uma vez que coincidem com o vínculo entre as impressões e as percepções da criança. Por isso, em alguma parte os significados das palavras infantis podem – em muitos casos, especialmente quando se referem a objetos concretos da realidade que rodeia a criança – coincidir com o significado das mesmas palavras estabelecidos na linguagem dos adultos.

É importante salientar o papel que a educação exerce nessa construção, uma vez que o uso social da palavra é indicado pelo adulto e possibilita à criança perceber que as palavras têm relação com as coisas da realidade. Tal desenvolvimento permite o início da construção do jogo.

Ao discutir o papel do jogo, Vigotski (1996) cita Elkonin e corrobora suas teses assinalando que na idade precoce se inicia o jogo. A criança já brinca de alimentar sua boneca; porém o jogo com significados variados, com a introdução de elementos abstrativos só ocorre ao final da infância precoce. A criança pequena imita a babá alimentando uma criança, dando de comer a uma boneca. Todavia, sua ação com a boneca não se inscreve em uma atividade na qual a criança se coloca no papel de babá e/ou a boneca no papel de criança.

Segundo Vigotski (1996), no “quase jogo” não há dramatização no verdadeiro sentido da palavra. Para as crianças mais velhas, o que caracteriza o jogo é a existência de um campo semântico e visual. O autor argumenta que na infância precoce as crianças “não sabem criar situações fictícias no verdadeiro sentido da palavra”, portanto, neste momento temos um quase jogo, o “jogo em si” (VIGOTSKI, 1996, p. 349). O desenvolvimento da capacidade de abstração e generalização discutido pelo autor pode ser percebido, por exemplo, no processo de atribuição de significados a objetos que participam do jogo infantil, quando assumem diferentes funções – a caneta pode ser um avião, o cabo de vassoura um cavalo etc.

A capacidade de abstração e generalização amplia as possibilidades da criança de pensar o mundo e a si própria. Um ponto importante no desenvolvimento que sinaliza conquistas na forma como ela compreende o mundo e a si própria é o uso da primeira pessoa do singular. Vigotski (1996) enuncia que nessa primeira expressão da consciência não há diferenciação entre o que está na consciência da criança e o que está na consciência do outro. Será dessa primeira expressão de consciência **que surgirá a possibilidade de a criança construir um conhecimento sobre si**, e esse será o ponto de virada para a próxima etapa do desenvolvimento. Em conformidade com Vigotski (1996, p. 366), é na infância precoce que surge a estrutura semântica e sistêmica da consciência, em suma, “é

quando surge a consciência histórica da existência dos outros e, por conseguinte de si mesmo”. Para o autor, a linguagem não será apenas um meio de compreender as outras pessoas, para além disso, criará a possibilidade de compreender se a si mesmo. Acrescenta que a expressão “**eu sou**” surge no segundo momento da idade precoce, e junto com essa nova possibilidade surge também uma maior autonomia da criança; exemplifica que ela será capaz de pegar a colher, começar a comer sozinha e negar a ajuda do adulto para essa atividade.

Esses anos de vida (segundo e terceiro) são altamente complexos em termos de desenvolvimento, mas existem dois principais destaques referentes às conquistas da criança na idade precoce centrais para a compreensão do desenvolvimento do pensamento e da linguagem a saber:

- Primeiro: a necessidade de comunicação com o adulto, controlando o comportamento do outro, para satisfação dos seus desejos, possibilitou que a criança se apropriasse da função social do objeto. A criança passa a perceber os objetos no interior de um todo que possui propriedades físicas, mas também determinado significado social.
- Segundo: o uso do objeto está diretamente relacionado à compreensão da palavra, essa atividade engendrou uma nova qualidade psíquica: o desenvolvimento da linguagem e seu entrecruzamento com o pensamento permitindo um salto qualitativo, sem precedentes, no desenvolvimento. Essa condição “torna possível a abstração das propriedades, condicionantes, características da situação-problema ou da tarefa a ser realizada, permitindo a sua formulação em forma de ideia, conceito e juízo” (MARTINS, 2013, p. 197).

No momento em que se inicia o processo de desenvolvimento das estruturas de generalização, inicia-se também a possibilidade de desenvolvimento de conceito. Ao tratar do conceito de generalização, Vigotski pondera:

[...] os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significados das palavras. A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, **a transição de uma estrutura de generalização a outra**. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem (2001, p. 246, grifos nossos).

No início do processo de generalização, o adulto precisa auxiliar a criança para que ela ultrapasse a materialidade captada sensorialmente. Vigotski (2001) nos apresenta o exemplo do relógio, indicando que a criança precisa conhecer diferentes tipos de relógio para colocá-lo em uma classe de objetos e assim extrair traços, transpô-los a outros, abstrair. Os diferentes tipos de relógios em sua aparência são relógios porque têm um traço em comum.

A construção dos conceitos, a princípio, está circunscrita ao plano concreto-factual, que corresponde ao que Vigotski (2001) denominou pensamento por complexos. Esse tipo de pensamento abarca cinco fases, a saber: complexo associativo, complexo por coleção, complexo por cadeia, complexo difuso e pseudoconceito. No centro dos complexos radica uma forma e uma estrutura de generalização que a criança estabelece entre objetos e fenômenos da realidade em seu pareamento com as palavras da língua.

De acordo com Vigotski (2001, p. 179), “os signos não aparecem como invenções das crianças, elas os recebem das pessoas que as rodeiam e apenas depois tomam consciência”. Nessa lógica, os complexos não aparecem de forma particular e espontaneamente nas crianças, mas seguem as tendências objetivas presentes nas produções humanas e transmitidas por meio do ensino. O autor, fundamentado nos estudos de Uznadze, declara que “os verdadeiros conceitos se desenvolvem no pensamento

infantil em período relativamente tardio, ao mesmo tempo em que a compreensão mútua entre a criança e o adulto se estabelece muito cedo” (VIGOTSKI, 2001, p. 197). Tal ocorrência revela que essa compreensão é possível por existir uma coincidência externa entre a estrutura dos complexos e a organização dos conceitos. Vigotski (2001, p. 217) aponta essa questão explanando que adulto e criança “se entendem quando pronunciam a palavra ‘cão’, vinculam essa palavra a um mesmo referente, tendo em vista um único concreto, embora, neste caso, um conceba um complexo concreto de cães e o outro um conceito abstrato de cão”.

Essa forma de pensar é característica dos períodos pré-escolar e escolar, sendo superada, e essa superação torna-se possível na idade de transição, com o desenvolvimento dos conceitos verdadeiros. Contudo, como destaca Vigotski (2000, p. 228), “[...] não se pode imaginar esse processo de substituição de algumas formas de pensamento e de algumas fases de seu desenvolvimento como um processo puramente mecânico, acabado e concluído”. Por essa razão, afirma que é necessário considerar a formação dos conceitos como dependentes do modo de vida de cada sujeito, ou seja, da qualidade das apropriações das elaborações culturais, diferenciando, inclusive, os conceitos espontâneos dos conceitos científicos. Cabe destacar que apenas a organização de atividades de ensino à base de conceitos pode conduzir ao último estágio, qual seja, o pensamento rigorosamente conceitual ou abstrato; se houver atividades organizadas para o ensino de conceitos científicos, o pensamento poderá alcançar o último estágio.

## Considerações Finais

Explicitar os conceitos de pensamento e linguagem de forma a compreender seu engendramento no desenvolvimento do psiquismo é uma necessidade fulcral. Para tanto, o estudo das raízes dos processos psíquicos nos auxilia pensar o modo com que cada indivíduo vai apropriando-se das produções culturais.

A apropriação dos signos culturais e suas complexas trama de constituir o significado da palavra e colocar o pensamento em movimento é um desafio que os mediadores culturais têm que enfrentar. No momento em que a palavra apropriada passa a produzir em cada sujeito o conjunto de saberes produzidos pela humanidade abre a possibilidade para a sua inclusão ativa na sociedade.

É importante enfatizarmos que, para a apropriação da linguagem oral e escrita engendrada ao pensamento abstrato, é preciso que exista a mediação efetiva entre o aluno com sujeitos produtores desta linguagem bem elaborada. Neste sentido, os processos educativos são primordiais, pois é na escola (ou deveria ser) o espaço privilegiado em que os conhecimentos construídos e acumulados historicamente sejam produzidos. A complexificação do significado da palavra e, por consequência, do pensamento, depende da qualidade e intencionalidade da atividade de ensino, daí o papel fulcral da escola nesse processo. Fazemos essa afirmação baseados em Vigotski (2001), segundo o qual:

O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com seu **sistema hierárquico de inter-relações**, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 2008, p.115, grifo nosso).

Desse modo, entender as relações que se estabelecem em cada período do desenvolvimento das funções do pensamento e da linguagem, é indispensável para que o

professor organize sua atividade de ensino com o objetivo de proporcionar ao aluno a compreensão da trama que envolve estas funções psíquicas. Na formação destes profissionais, deve-se enfatizar “o papel primordial da educação que age justamente sobre a atividade da criança, sobre suas relações com a realidade e determina também seu psiquismo, a sua consciência” (LEONTIEV, 1978, p. 310).

## Referências

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G.M. O primeiro ano de vida. Vida uterina, transição pós natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 129-148. Coleção Educação Contemporânea.

ELKONIN, D. B. O desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar. In: ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 233-396.

LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARTINS, L.M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARSIGLIA, A. C. G.; SAVIANI, D. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 1, 2017.

MENDONÇA, F. W. **A organização da atividade de ensino como processo formativo do professor alfabetizador: contribuições da teoria histórico-cultural**. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá.

SACCOMANI, M. C. S. A periodização histórico-cultural e o desenvolvimento da linguagem: contribuições ao trabalho pedagógico na educação infantil. **Revista Obutchénie**. Uberlândia, v. 3, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. As raízes genéticas do pensamento e da linguagem. In: VIGOTSKI, L. S. L.S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p.109-150.

VIGOTSKI, L. S. O método instrumental em psicologia. In: **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 93-101.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. **Rev. Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Rio de Janeiro, p. 23-36, jun. 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo em el desarrollo del niño.**  
Madrid: Fundación Infancia y Aprendizage, 2007.

ZAPOROZET, A. V., LISINA, M. I. **El desarrollo de la comunicación en la infancia.**  
Madrid: G. Núñez Editor, 1986.