

LINGUAGEM, DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO: O FOCO NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA¹

Solange Maria Alves²
Marilandi Maria Mascarello Vieira³
Letícia de Moura Faitão*
Tais Regina Signor*
Ângela Zamonner*

Resumo

Com base nos pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural, este texto propõe uma reflexão crítica acerca da relação entre o processo de desenvolvimento humano, o papel da linguagem e da ação educativa escolar como elementos de mediação específica e intencional, voltada ao desenvolvimento de formas tipicamente humanas de pensamento ou, como prefere Vigotski, as funções psicológicas superiores. Sob este enfoque, sinaliza para algumas características a serem assumidas pela organização escolar comprometida com a práxis pedagógica para a infância abordando a brincadeira de papéis sociais e o jogo como elementos lingüísticos por excelência e, por isso, portadores de conteúdos sociais e simbólicos fundamentais de serem tomados como ponto de partida para a ação educativa transformadora.

Palavras-chave: linguagem e brincadeira; desenvolvimento humano; educação; infância.

¹ A reflexão contida neste texto é resultado de pesquisa aprovada e financiada pelo Edital nº 038/REITORIA/2008 – Modalidade Balcão de Projetos, Artigo 170 e PIBIC-FAPE – Projetos de longa duração Unochapecó, cujo problema central ocupou-se da investigação acerca das diferentes linguagens no processo de desenvolvimento da criança em espaços de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

² Doutora em Educação pela USP, professora na área de psicologia e educação no Centro de Ciências da Educação da Unochapecó, coordenadora do grupo de pesquisa Abordagens do Processo de Ensino nesga IES. E-mail: solangesol13@gmail.com

³ Mestre em Educação pela UFP, professora de alfabetização e letramento, na Unochapecó. Coordenadora desta pesquisa.

* Acadêmicas do curso de pedagogia da Unochapeco, bolsistas nesse trabalho.

A reflexão aqui empreendida ancora-se nos fundamentos da psicologia sócio-histórica que, por sua vez, tem no materialismo histórico-dialético seu aporte teórico central. Sob esta perspectiva, o desenvolvimento do ser humano cultural é concebido como resultado de um processo através do qual se relacionam dialeticamente, quatro planos genéticos ou quatro entradas que articulam diferentes fatores implicados no desenvolvimento humano. Como sublinham Vigotski e Luria (1996, p.151),

Se desejarmos estudar a psicologia do homem cultural adulto, devemos ter em mente que ela se desenvolveu como resultado de uma evolução complexa que combinou pelo menos três trajetórias: a evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem adulto cultural.

Posto está na citação acima, que o funcionamento psicológico do ser humano deve ser compreendido como resultado de uma articulação entre campos biológicos, que definem a herança da espécie no âmbito orgânico propriamente dito e campos do desenvolvimento, cuja existência efetiva depende fundamentalmente dos modos de organização da vida social dos indivíduos. Pino (2005), concordando com essa tese da psicologia marxista e corroborando com o pensamento vigotskiano, entende que é preciso ver o humano como produto do encontro de duas águas: as da natureza e as da cultura. Para este autor, o objetivo principal de Vigotski, ao tratar da psicologia da infância, é

[...] mostrar que na progressiva maturação das áreas neocorticais e na criação de conexões que as ligam com as primitivas áreas subcorticais, as funções biológicas vão sendo cada vez mais comandadas pelas novas áreas corticais; ao mesmo tempo que as funções culturais vão se constituindo. Vigotski está chamando a atenção ao fato, fundamental no desenvolvimento, da existência de uma estreita relação entre, de um lado, a maturação das estruturas do cérebro e a multiplicação das conexões entre as áreas primitivas e as novas e, de outro lado, a transformação das funções elementares ou biológicas e a constituição das funções superiores ou culturais. Em outros termos, ele está apontando no sentido de que **existe no desenvolvimento infantil uma espécie do que poderíamos chamar, de forma metafórica, de “encontro das águas” dos dois rios que integram a vida humana: a natureza e a cultura.** (PINO, 2005, p.63-64) (grifo nosso).

A exemplo da reflexão de Pino (2005), Moll (1996) com base em Blanck (1977) e Bain (1983), também sintetiza as conclusões de Vigotski sobre esta temática ao dizer que sob o enfoque histórico-cultural,

A cultura é interiorizada sob a forma de sistemas neurofísicos que formam parte da atividade fisiológica do cérebro humano. A atividade nervosa interior, [...] permite a formação e o desenvolvimento de processos mentais superiores nos humanos, em contraste com outros animais filogeneticamente avançados. **A atividade neuronal superior dos seres humanos não é, como já foi uma vez considerada, simplesmente uma “atividade nervosa superior”, mas sim uma atividade nervosa superior que interiorizou significados sociais derivados da atividade cultural dos seres humanos mediados por signos.** Esse processo ocorre durante o curso do desenvolvimento ontogenético, tal como ocorre nas atividades das crianças com os adultos, os transportadores da experiência social. A atividade social e as ações práticas também facilitam a interiorização de esquemas sensório-motores, importantes no domínio dos significados sociais. Finalmente o processo de interiorização das funções mentais superiores é histórico por natureza. **As estruturas de percepção, a atenção voluntária e a memória, as emoções, o pensamento, a linguagem, a resolução de problemas e o comportamento assumem diferentes formas, de acordo com o contexto histórico da cultura, suas relações e suas instituições.** (op.cit., p. 43, grifos nossos).

A reflexão acima é particularmente elucidativa da importância dos modos de funcionamento sociais, as formas humanas de organização e produção de cultura, modos de ser, os contextos históricos, etc., para se compreender o humano. Contudo, sublinhe-se, não se trata de uma mera justaposição de componentes biológicos e sociais. Nas palavras de Oliveira (1999)

Nascido com as características de sua espécie, cada indivíduo humano percorre o caminho da ontogênese informado e alimentado pelos artefatos concretos e simbólicos, pelas formas de significação, pelas visões de mundo fornecidas pelo grupo cultural em que se encontra inserido. “A imensa multiplicidade de conquistas psicológicas que ocorrem ao longo da vida de cada indivíduo geram uma complexa configuração de processos de desenvolvimento que será absolutamente singular para cada sujeito”. [...] Os processos microgenéticos constituem, assim, o quarto plano genético, que interage com os outros três, caracterizando a emergência do psiquismo individual no entrecruzamento do biológico, do histórico, do cultural. (o. c. p.10).

É essa dinâmica complexa, dialética e marcadamente sócio-cultural, o que constitui o humano. Nesse ínterim ganha relevo o fato de que tornar-se um humano implica apropriar-se do que é humano. E esse movimento não é natural e tampouco linear. Trata-se antes de um processo permanente de tornar próprio o que é social e transformar isso em função de pensamento, de funcionamento cognitivo específico. Um

movimento que acontece pela mediação do conjunto de relações sociais, ou seja, pela presença do outro, pela presença e apropriação dos artefatos materiais e simbólicos presentes na cultura.

Para explicar melhor o que chamou de mediação simbólica, Vigotski tomou como referência a invenção e o uso de instrumentos técnicos que, do ponto de vista da concepção materialista histórico-dialética, foi um dos fatores primordiais para o aparecimento do gênero humano. O instrumento técnico auxilia e melhora a qualidade da relação do homem com a natureza e já carrega nele a função para a qual foi produzido, o que denota a existência de um certo nível de cognição diferenciada em relação a outras espécies, e que está presente no homem. No campo psicológico, o instrumento mediador é o signo, a palavra, a língua mesma que executa no campo intrapsicológico o que o instrumento técnico faz no campo interpsicológico. Nas palavras do autor,

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para a solução de um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (VIGOTSKI, 1994, p. 70).

O autor insiste, entretanto, que a analogia básica entre signo e instrumento repousa na *função mediadora* que os caracteriza. “Como esclarece Pino (1991, p.32) “num sentido amplo, a mediação é toda a intervenção de um terceiro ‘ elemento” que possibilita a interação entre os ‘ termos’ de uma relação.” E adiante amplia o autor:

[...] Os processos mediadores multiplicam-se na vida social dos homens, em razão sobretudo da complexidade das suas relações sociais. Diferentemente dos animais, sujeitos aos mecanismos instintivos de adaptação, os seres humanos criaram *instrumentos e sistemas de signos* cujo uso lhes permite transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas. (PINO, 1991, p. 33).

Daí que, no âmbito das especificidade da sociedade humana e do desenvolvimento psicológico tipicamente humano, a mediação simbólica ganha contornos diferenciados. Aqui, o elemento que se interpõe numa dada relação assume a

dimensão de *signo* que se traduz sobretudo pela via da palavra, da linguagem, e tem efeito de constituinte do funcionamento cognitivo humano.

Por sua vez, signo é construto social, isto é, tem origem nas relações sociais, é feito humano e, como instrumento psicológico, não se reduz à esfera do biológico, mas amplia-se para ser característica principal do funcionamento simbólico, atuando como *operador* porque remete a, *conversor* porque transforma as relações sociais em funções mentais e, por isso, é elemento constitutivo do humano (Smolka, 2000). O signo, então, interpõe-se numa relação de caráter psicológico, por isso media e, ao fazê-lo, fomenta modificações no funcionamento intelectual humano.

É com este olhar concebemos a infância. Desde o primeiro instante de vida a conduta da criança começa a se estruturar em vista de uma situação social de desenvolvimento que circunstancia o processo através do qual ela vai se apropriar dos artefatos materiais e simbólicos presentes no seu grupo cultural. Trata-se de um ente histórico concreto, que vive, elabora, experimenta e significa desde o lugar que ocupa na trama de relações sociais mais amplas que, por sua vez, demarcam as possibilidades para relações sociais mais restritas no âmbito familiar e microgenético.

Sob este prisma, o infante, como membro do gênero humano, nada mais é que um sujeito sócio-histórico e como tal ao mesmo tempo em que está inserido num mundo cultural, dele emerge como subjetividade em movimento permanente. Nesse processo, a linguagem cumpre função primordial. A criança, desde tenra idade, está inserida num mundo de falantes cujas manifestações lingüísticas estão carregadas pelos valores, crenças, modos de comportamento típicos daquele grupo cultural circunstanciado historicamente.

É esse adulto ou sujeito mais experimentado da cultura que fará, para e com a criança, o movimento de interpretação e dará a cada gesto, a cada som emitido, a cada sinal ou manifestação do infante, um sentido. Vigotski exemplifica essa questão ao

tratar do gesto de apontar da criança e do significado dado a este gesto que transforma radicalmente o sentido que a expressão possa ter no âmbito do funcionamento microgenético. Diz o autor na obra *A formação social da mente*: “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (o.c., 1996, p.40). Essa tese de Vigotski está presente também quando ele afirma que, no desenvolvimento cultural da criança,

Todas as funções [...] aparecem duas vezes: primeiro, em nível social, e mais tarde em nível individual, primeiro *entre* pessoas (*intrapsicológico*), e depois no *interior* da própria criança (*intrapsicológico*). Pode-se aplicar isso igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções psicológicas se originam como relações entre seres humanos. (VIGOTSKI, 1996, p.75).

Passar *através de outra pessoa* implica reconhecer a inserção do gesto da criança e dela mesma como sujeito concreto, no circuito comunicativo, semiótico do adulto, como alerta Pino (2005). Aqui encontramos o papel fulcral da linguagem no desenvolvimento de formas complexas ou culturais de pensamento. Como produto de relações sociais nascidas das relações de trabalho, a língua materializa o movimento dialético das significações que compõem o conjunto das formas de vida num dado grupo cultural. Desse modo, a interpretação do gesto do outro é carregada das valorações construídas nas relações sociais presentes na linguagem. Daí não ser neutra ou livre do caráter ideológico. No dizer de Pino (2005, p.58), as palavras são concebidas, feitas de história.

[...] História feita mais de conflitos que de entendimentos, feita mais de desejos irrealizáveis que de realizações concretas; feita mais de desigualdades, determinantes das possibilidades de acesso aos bens naturais (necessários à manutenção da vida) e culturais (necessários para a humanização dessa vida), que de igualdades.

Paradoxalmente, faz parte da condição humana que o acesso a qualquer um desses dois tipos de bens não esteja garantido pelo simples ato de nascer (milhões de seres humanos morrem por falta de condições de existência), mas fique subordinado à competência humana e à vontade política dos homens. Da mesma forma que a produção de bens é obra de um coletivo que cria as condições concretas para que isso ocorra, o acesso a eles e as possibilidades de consumo são também obra de um coletivo que estabelece as condições para que aconteçam.

É isso que se quer dizer quando se sublinham as condições efetivas de produção de signos e significações. A linguagem é produto dessas relações concretas de que nos fala Pino. É na concreticidade da vida que se originam as palavras e as razões de ser dessas palavras. E são elas que vão, grávidas da complexidade da teia humana, constituindo cada sujeito no percurso do seu desenvolvimento como humano. Desde os momentos iniciais de interpretação do choro, do balbucio, das primeiras expressões sensoriais e motoras ainda dispersas, ao reordenamento desses movimentos e dessas funções para constituir o primeiro circuito comunicativo da criança com o seu Outro para, então, haver o estranhamento necessário de adentramento no mundo efetivo da cultura e da semiótica.

Assim, a criança, compreendida como humano concreto, feito da mediação das relações que trava com a vida, é um sujeito ativo que, como em outros tempos do desenvolvimento humano, se constitui a partir de fazeres específicos socialmente definidos para o tempo da infância. Esse fazer, que Leontiev (2001) denomina de *atividade principal*, na criança, traduz-se pela brincadeira de papéis sociais, pelo jogo, e constitui-se espaço linguístico por excelência.

Importante observar que este autor argumenta enfaticamente em favor de uma estreita relação entre o que denomina de atividades principais e o desenvolvimento do psiquismo humano e, conseqüentemente da criança também. Ele define atividades principais como aquelas atividades que orientam o desenvolvimento psicológico num dado momento da vida (infância, adolescência, adulta, etc.), o fazer, a práxis que caracteriza os diferentes tempos da vida humana. Para Leontiev e a psicologia histórico-cultural, a atividade principal é concebida com base no conceito de trabalho como ato de criação do humano, como elemento ontológico do ser social, desde os fundamentos do materialismo histórico-dialético. É elucidativa, neste sentido, a reflexão de Martins (2006) ao dizer que,

[...] exercendo um papel dominante em cada estágio de desenvolvimento do indivíduo, elas (as atividades principais) comportam três atributos fundamentais: engendram outros tipos de atividades, permitem que as funções psicológicas tomem forma e/ou se reorganizem e conseqüentemente, gestam as principais mudanças psicológicas da personalidade. (MARTINS, 2006,p.30).

O significado atribuído à atividade, então, corresponde ao meio ou modo prioritário através do qual a criança estabelece relações com o espaço e a experiência social da qual faz parte. No caso da infância, a brincadeira de papéis e o jogo constituem fundamentalmente essa atividade.

Ao brincar, ao jogar, a criança estabelece relações com seus outros. Relações que demandam organização, uma lógica própria de funcionamento interno cuja validade se define pela dinâmica da ação e pelos papéis sociais assumidos na cena. Nesse movimento vai fazendo e se fazendo. Apropria-se de formas complexas de organização e funcionamento psíquico presentes nas relações e forma sua personalidade como sujeito sócio-histórico. Concordando com Martins (2006, p.48),

[...] a brincadeira de papéis sociais não é uma atividade natural e espontânea, mas profundamente marcada pelas condições objetivas de vida da criança. Na qualidade de atividade principal, encerra relações com o mundo, o estabelecimento de relações próprias com a cultura e com as pessoas, contendo em sua essência a unidade dialética indivíduo/sociedade. Toda brincadeira é, ao mesmo tempo, uma atividade da criança, uma expressão de si, e igualmente um aspecto das relações sociais, uma expressão de condições objetivas de ação e desenvolvimento.

É por isso que se diz que há um conteúdo na ação de brincar e de jogar, expresso pela linguagem, pelo gesto. Um conteúdo, parafraseando Freire, de *experiência feito*.⁴ Tecido desde o lugar social ocupado pelo sujeito que brinca na trama através da qual se tece como pessoa. Conhecer e analisar esse conteúdo da atividade principal da criança é a chave para a mediação pedagógica comprometida com o desenvolvimento, tanto de funções psicológicas superiores quanto de modos de comportamento, de personalidade. Expressão cunhada por Paulo Freire para referir-se aos saberes construídos na experiência sócio-cultural dos sujeitos. Citada em várias obras deste autor.

Reconhecer a criança como sujeito concreto é vê-la para muito além da naturalização da infância e da brincadeira como atividade principal deste tempo da vida humana. Implica ver e conceber a brincadeira de papéis sociais e o jogo, como linguagens, como espaços de construção de significações onde se revelam também as elaborações realizadas na objetividade da vida da criança como sujeito histórico-cultural. Logo, a brincadeira e os papéis assumidos nela, deixam de possuir uma natureza psicológica “pura”, ingênua ou reificada para assumir-se como campo de disputa ideológica travada pela linguagem como fala, como gesto, como expressão de um ente histórico. Não é demais sublinhar que,

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.
(BAKHTIN, 1981, p. 95).

Este mesmo autor sugere que a língua só pode ser analisada, tendo em vista sua complexidade, quando considerada como um fenômeno socioideológico e apreendida dialética e dialogicamente no fluxo da história.

Define-se assim, o papel da educação da infância pautada pela abordagem histórico-cultural. Conhecer a linguagem, o conteúdo da linguagem presente na brincadeira e fazer desse conteúdo instrumento de intervenção pedagógica que, por sua vez, se fará pela mediação simbólica deliberadamente organizada pela prática educativa atenta aos modos de pensar revelados na fala infantil. [...] é apenas pela análise do conteúdo da atividade da criança que podemos compreender a formação de seu psiquismo e de sua personalidade, e acima de tudo, o papel da educação em seu desenvolvimento. (MARTINS, 2006, p.30).

Nos diálogos infantis em situações de brincadeira ou de jogo explicitam-se as vivências, os desejos, as ilusões que brincam nas palavras ditas. Importa observar nesse movimento as tendências afetivo-volitivas, das necessidades, interesses, emoções

presentes no ato de fala. Mais além disso, a prática docente atenta fará disso conteúdo de intervenção pedagógica, de mediação de outras possibilidades de análise e elaboração da experiência social vivida pela criança.

De modo geral, a infância, no mundo moderno e contemporâneo, tem sido concebida como um tempo reificado da vida. Não constitui novidade encontrar falas de educadores da infância que, mais do que encantar-se com esse tempo, assumem para si uma caricatura, por assim dizer, de docente infantilizado para uma criança adultizada construída e ideologicamente pensada como ente portador do consumo tecnológico e simbólico tão bem concebido no campo da sociedade de mercado liberal. Cria-se um fetiche em torno da infância e também em torno de quem trabalha com ela.

Notadamente essa não é a temática central da qual nos ocupamos aqui. A referência ao contexto pretende apenas situar e demarcar ainda que de passagem, que esse contexto, com a riqueza de suas contradições, tece as concepções de infância desvelando a luta ideológica inerente a essa conceituação. Vale lembrar ainda que, se concebemos a infância como tempo concreto do desenvolvimento humano circunstanciado pela história e modos de organização social, compreender essa trama é condição fundamental para o conhecimento acerca de com que infância estamos lidando.

Essa é uma das facetas que se colocam para o debate. Outra é a que diz respeito ao papel central da educação escolar da infância. A escola, como lugar com função social definida, de ensinar e de aprender, precisa observar essa tarefa na organização pedagógica deste espaço para a educação da infância. Se é lugar de ensinar e de aprender, não é lugar de agir impensadamente ou com base nas manifestações espontâneas dos sujeitos.

À escola, tomada desde a sua gênese, vem ao mundo com a função clara, específica, de instruir, de trabalhar o conhecimento historicamente produzido, de

colocar-se como espaço de fomento à participação ativa das crianças na apropriação e produção de saberes. Sublinhe-se então, que essa função para a qual foi criada, faz dela um lugar de rituais que se configura mediante a organização e o estabelecimento de normas de conduta, de regras que, em última instância, afeta aqueles que a encontram e passam por ela.

Logo, a entrada e passagem da criança no ambiente escolar, não é apenas uma continuidade do espaço familiar. A escola tem outra função. Dialoga com os espaços sociais de origem da criança, mas que não se confunde com eles. O modo de ser da escola, as formas de pensamento que ali estão presentes para serem apreendidas, afeta os sujeitos, seus modos de ser e de pensar, de agir, falar, sentir.

Leontiev (2001) chama atenção para este evento de entrada da criança na escola, afirmando e enfatizando o grau de mudanças no funcionamento psicológico dos indivíduos que esse ato social significa. O ingresso da criança na escola (seja ela na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental), é marcado por demandas, expectativas e rituais que são construtos sócio-culturais amplamente valorizados.

Sob este prisma, Leontiev (2001) sublinha o papel docente como um papel peculiar e de fundamental importância em virtude da relação que se estabelece com as crianças. O espaço escolar é, assim, lugar onde a ação docente coloca-se como ação de mediação intencional. Onde cada atividade – por mais avulsa que pareça ser –, acontece com objetividade clara. Nas palavras do autor

Em casos normais, a transição do período pré-escolar da infância para o estágio subsequente do desenvolvimento da vida psíquica ocorre em conexão com a presença da criança na escola. [...] Todo o sistema de relações é reorganizado. [...] O ponto essencial é que agora não existem apenas deveres para com os pais e professores, mas que há, objetivamente, obrigações para com a sociedade. [...] A criança está consciente disso? Ela sabe, é claro, e comumente, muito antes de entrar na escola. Mas estas exigências só adquirem um sentido real, psicologicamente eficaz, quando ela começa a estudar. [...] Quando se senta para preparar suas lições, a criança sente-se, talvez pela primeira vez, ocupada com um assunto muito importante. (o.c., p. 60-61).

Dáí que escola constitui lugar privilegiado de desenvolvimento humano na medida em que tem plena legitimidade na organização de processos voltados ao fomento de funções psicológicas superiores ou tipicamente humanas como a abstração, a classificação, a análise, a síntese, a projeção, sistematização, generalização, atenção voluntária, memória mediada entre outras tantas formas complexas de pensamento cuja gênese é sempre social.

No âmbito da especificidade da infância e da educação da infância, é pois, necessário que se parta da criança concreta. A criança que fala, significa a vida na brincadeira que executa e através da qual assume papéis sociais que são, por sua vez, significados, interpretados desde o lugar social por ela ocupado na teia das relações por onde vem se constituído como ser humano.

Observar isso é condição primeira para a prática educativa que se conceba efetivamente transformadora.

LANGUAGE, HUMAN DEVELOPMENT AND EDUCATION: FOCUS ON CHILDREN'S EDUCATION

Abstract

Based on theoretical patterns of historical-cultural approach, this text proposes a critical discussion about the relation among the process of human development, the role of language and scholar education as elements of specific and intentional mediation, directed to the development of typical human ways of thinking, or, as preferred by Vygotsky, superior psychological functions. Under this focus, the author points some characteristics to be assumed by scholar organization, committed with pedagogic praxis for childhood, approaching the playful of social roles and the game as linguistic

elements itself, and, thus, owners of social content, fundamental symbolic contents to be taken as start element for the educative action of change.

Keywords: Language and play; human development; education; childhood.

Referências

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

BLANCK, Guillermo. La determinación social de la actividad psíquica específicamente humana. Booklet. Buenos Aires: Stkoe, 1977.

LEONTIEV, A.L. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento e aprendizagem. In.: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: ícone, 2001. p. 59-84

MARTINS, Ligia Márcia. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In.: ARCE, Alexandra. DUARTE, Newton (orgs) **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e e Elkonin**. São Paulo:Xamã, 2006 (págs 27 a 50).

MOLL, Luis C. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OLIVEIRA Marta Kohl.TEIXEIRA, Edival. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In.: OLIVEIRA, Marta Kohl et.al. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e de aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação. Set/out/nov/dez, 1999, 12: 59-73.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev.S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

SMOLKA, Ana Luiza B. Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco. In.: *Cadernos Cedes 35: implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural*. 2. ed. Campinas: CEDES, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza B.; GÓES, Ma. Cecília R. **A linguagem e o outro no espaço escolar**. Campinas: Papirus, 1993.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 8ª. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. LURIA, A . R.; LEONTIEV, A . N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

Data de recebimento: 27/10/2009

Data de aceite: 02/03/2010