

A LINGUAGEM COMO MEDIAÇÃO NO PROCESSO DO CONHECIMENTO

Clacy Zan*

O presente trabalho constitui a síntese de uma pesquisa realizada em classes de primeiras e segundas séries do primeiro grau, numa escola pública da cidade de Marília. A meta era conduzir as crianças, desde o início do processo de alfabetização, a produzirem textos de conteúdo significativo. Uma tal proposta revelou-se extremamente complexa. Não se tratava de simples escolha metodológica, degladiavam-se proposições teóricas contraditórias em meio ao trabalho de sala de aula.

É sobre esse complexo teórico que nos propomos lançar algumas luzes, discutindo as raízes epistemológicas que se fizeram presentes no decorrer dos trabalhos, bem como as implicações para a prática docente delas derivada.

Uma postura epistemológica deve, permanentemente, fundamentar a prática docente, sem o quê se instala a improvisação e, conseqüentemente, a ação mecânica. As-

* Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

sim, ao ser abordado o problema do processo do conhecimento, a tarefa é descrever os processos psicológicos do sujeito na apropriação de um determinado objeto, no presente caso, a lecto-escrita e o uso dela no processo da comunicação. Faz-se necessário buscar os elementos dos quais emerge a significação do texto. Mas, se se recorresse unicamente à psicologia, operar-se-ia um reducionismo de grande monta, uma vez que o desempenho individual é, certamente, a resultante de elementos de naturezas diversas. Mais explicitamente falando: conhecer implica uma atividade cerebral (elemento biológico), uma interação social (elemento sócio-antropológico), uma percepção/memorização/diferenciação etc. (processos psicológicos), de tal forma que o conhecimento, talvez, só pudesse ser explicado por uma “Ciência do Homem”, síntese de muitas outras. Lembrando ainda que o indivíduo em si, isolado, que se constrói em sua personalidade é, em verdade, uma abstração.

Explicar esse processo de apropriação do real pelo sujeito implica a explicitação e análise das inúmeras mediações possíveis entre os dois extremos (sujeito/realidade), quais sejam as percepções, a cultura, as ideologias, os mitos, a linguagem, uma lista imensa de elementos muito diversificados que se interpõem nesse complexo e intrincado processo que é o conhecer. Seria impossível dar um tratamento específico a cada um deles, motivo pelo qual decidiu-se pela escolha da linguagem, o elemento nuclear do presente trabalho.

Qual seria, portanto, o papel da linguagem como um elemento de mediação no processo do conhecimento?

Implícitas no estudo de BLIKSTEIN (1990) estão

duas posições possíveis referentes à linguagem: a) a linguagem exerce uma função modeladora sobre o pensamento portanto é anterior ao pensamento, e o referente seria um produto da linguagem; b) o pensamento é anterior à linguagem, portanto, o referente se constrói antes por processos outros que não através da linguagem.

Ao longo da comprida história dos debates filosóficos sobre esse tema, os pensadores fizeram opção por uma ou outra destas posturas, sem que, parece, tenha-se chegado ainda a um resultado definitivo.

A conclusão a que chega Blikstein parece ser a do “círculo-mais-que-vicioso” ao afirmar que:

“(...) embora a significação dos códigos verbais seja tributária, em primeira instância, da semiose não verbal, é praticamente só por meio desses mesmos códigos verbais que podemos nos conscientizar da significação escondida na dimensão da práxis: anterior à língua, a semiose não-verbal só pode ser explicada pela língua”
(BLIKSTEIN, 1990 : 80).

A esse ponto das reflexões, a epistemologia genética da escola piagetiana poderia fornecer elementos que talvez permitam o rompimento de um tal “círculo” apontado por Blikstein. Para o grupo piagetiano, a linguagem falada ou escrita é uma representação.

Analisar o processo de construção semiótica do sujeito, segundo a perspectiva construtivista piagetiana, pode ser interessante para o presente trabalho, como se pretende provar.

PIAGET-INHELDER (1968) fazem uma descrição sintética da evolução semiótica, explicando que a representação deriva da ação. Na base do balbúcio, da palavra-frase, de duas palavras, etc., estão os esquemas sensório-motores. Entretanto, contrariamente a outros elementos semióticos, como o desenho, a imitação, o jogo, que são construídos pelo sujeito:

“A linguagem já está toda elaborada socialmente e contém, de antemão, para uso dos indivíduos que a aprendem antes de contribuir para o seu enriquecimento, um conjunto de elementos cognitivos (relações, classificações, etc.) a serviço do pensamento” (PIAGET-INHELDER, 1968 : 69).

A linguagem, na explicação construtivista piagetiana, seria o termo final de um processo que se inicia na ação motora. O psicólogo, segundo Piaget, não pode saltar, pura e simplesmente, *“da Neurologia para a Sociologia”*, devendo levar em consideração os processos internos do sujeito. E, ainda segundo Piaget, *“o caminho a percorrer até chegar à semiose verbal deve passar necessariamente pelo processo da conceitualização”*. Na raiz mesma da linguagem estariam os esquemas motores; mas como ressaltam os dois construtivistas consultados, há uma diferença entre esses dois recursos semiológicos: os esquemas sensório-motores são construídos pelo sujeito em interação com o objeto e à medida de suas necessidades, ao passo que a linguagem ele já a encontra pronta, e a aprende, não a constrói.

De modo sintético, na construção dos símbolos, é preciso lembrar que a atividade motora é o seu ponto de

partida, seguida da imitação e jogos. Na construção dos signos lingüísticos aparece, de início, o que Piaget denomina “*signo semiverbal*”, isto é, a criança colocada em determinada situação pronuncia um som qualquer: esse som, a partir de então, estende-se a todos os elementos da mesma situação (ver exemplificação em PIAGET, 1975 : 279-280).

Concomitantemente à aquisição desses semi-signos está ocorrendo o processo de conceituação. E, a partir dessa sonorização inicial, a criança passa bem depressa para as “palavras-frases”, “frases-de-duas-palavras”, etc. No entanto, nas palavras do próprio PIAGET:

“Perdura o problema de compreender como a linguagem permite a construção dos conceitos, pois a relação é naturalmente recíproca e a possibilidade de construir representações conceptuais é uma das condições necessárias para a aquisição da linguagem” (1975 : 285).

Em momento algum nega, Piaget, o papel importante da linguagem que “*torna possível o pensamento*” (PIAGET-INHELDER, 1968 : 72). Mas, apesar desse papel que ela exerce junto ao pensamento, o que torna possível o pensamento e mesmo a evolução da função semiótica em suas diferentes manifestações são as estruturas mentais. O desenvolvimento mental, em síntese, é devido às mudanças de estrutura, explicáveis pela evolução do organismo em interação com o meio. O sujeito cognoscente como que se constrói ao mesmo tempo que conhece.

A julgar com base nessas proposições até aqui explicitadas, dir-se-ia que as crianças que logram dominar

a lecto-escrita até ao final da 1ª série, já têm as estruturas mentais adequadamente formadas, o que não aconteceria com as demais. Aliás, essa é a essência das descobertas de Emilia Ferreiro, segundo a qual as crianças se apropriam da lecto-escrita ao mesmo tempo que passam por um processo de desenvolvimento. Mas é a ação sobre o objeto, a manipulação do objeto posto à disposição do sujeito pelo ambiente que, em última análise, é responsável pelo desenvolvimento das estruturas, ao mesmo tempo que pela apropriação do próprio objeto pelo sujeito. Então, para aprender a ler, não há outra maneira a não ser lendo e para aprender a produzir textos não há outra maneira a não ser escrevendo, delineando-se, portanto, uma prática docente possível relativamente à alfabetização e à produção de textos.

Em Piaget, a linguagem é forma, é expressão de operações mentais. Tributária da operação, ocupa um plano paralelo, torna possível o pensamento por que, de certa maneira, o traz à vida. Quanto ao sujeito epistêmico, posto que universal, é um protótipo, uma “essência”. Está em cada pessoa, mas concretizado, mediatizado por uma existência, de modo a realizar-se, construir-se, somente na medida em que o meio lhe forneça elementos para a ação. Em “essência”, se assim ainda for permitido dizer, não se sabe quais os limites para o sujeito epistêmico. Na “existência”, seu limite está demarcado pela concretude da prática social na qual se encarna. O que seriam as variações dialetais dentro de uma determinada língua, senão as marcas da prática social no sujeito falante dessa mesma língua? No entanto, a questão crucial talvez não fosse o falar uma variante dialetal. Mas deixaria, a prática social, sua

marca também no processo de estruturação mental do sujeito que dela participa?

É, sem dúvida, o sujeito epistêmico emergindo do seu próprio crescimento e desenvolvimento, fazendo valer seu equipamento biológico e apanhando do ambiente aquilo que lhe é possível no seu determinado tempo e lugar.

Mas, a propósito de tais proposições, e a fim de estabelecer um contraponto, poder-se-ia lembrar, neste momento, alguns dos estudos de Lúria a respeito das determinações que sofre a inteligência, privada da linguagem mais formal.

Nesse sentido, Lúria desenvolveu uma pesquisa muito interessante no Uzbequistão, cuja preocupação nuclear era "*saber se as pessoas que crescem sob circunstâncias culturais diversas serão diferentes no que tange às capacidades intelectuais básicas*" (LÚRIA, 1988 : 39).

Sem entrar em detalhes sobre a execução de tais estudos (ver relato LÚRIA, 1988 : 39-58), pode-se dizer que os dados colhidos apontam para a afirmação da hipótese formulada. Os camponeses analfabetos da região não conseguiam concluir um raciocínio silogístico a partir das premissas apresentadas. Figuras geométricas arbitrariamente construídas eram sistematicamente associadas pelas mulheres a utensílios domésticos. E as palavras serviam "*para estabelecer as inter-relações entre as coisas*" (LÚRIA, 1988 : 53), não para classificar ou generalizar. Todo o conhecimento provinha, segundo parece, da experiência imediata, permanecendo nesses limites estreitos. No entanto, esse plano do imediato, do empírico, era ultrapassado à

medida que os sujeitos conseguiram apropriar-se da lecto-escrita. A conclusão de Lúria foi de que “*mudanças nas formas práticas da atividade, e especialmente a reorganização da atividade baseada na escolaridade formal, produziram alterações qualitativas nos processos de pensamento*” (LÚRIA, 1988 : 58).

Piaget insistirá em dizer, no entanto, que a linguagem, embora “*condição necessária à realização das estruturas lógicas*” (PIAGET, 1975 : 63), não é “*condição suficiente da formação (...) das estruturas lógico-matemáticas*” (Idem, p. 63). Fala, agora, o Piaget racionalista-cientista, caracterizando o sujeito-epistêmico como aquele que opera dedutiva e hipoteticamente, mas que permanece um longo tempo (mais exatamente toda a primeira infância, chegando ao limiar da adolescência), operando concretamente e prescindindo da linguagem para tal realização, a não ser para representar as operações. É acrescentará que não há transmissão das estruturas operatórias via linguagem, as quais são elaboradas “*no terreno das próprias ações ou das operações*” (Idem, p. 70), operações estas que nada mais são do que ações interiorizadas. Apesar de tudo, Piaget admite que a linguagem facilita o processo de interiorização das ações.

É necessário ressaltar que Piaget trata a linguagem como um veículo da lógica, seja a lógica das operações matemáticas, seja a lógica das proposições propriamente ditas. O sujeito epistêmico é o sujeito-pensamento, o sujeito-inteligência, nunca o sujeito-emoção, o sujeito-comunicação. Assim, a despeito de toda a riqueza da pesquisa piagetiana, a linguagem como comunicação, a lin-

guagem como interlocução não mereceu nessa perspectiva tratamento especial. Tais elementos parecem ter sido considerados como um dado apenas. Seriam eles construídos por processos semelhantes aos das operações lógico-matemáticas? Ou seriam esses aspectos de outra natureza, merecendo, portanto, estudos também de natureza específica? Não seriam esses aspectos os que mais se sobressaem quando as crianças produzem textos? Não seria característica da linguagem dos textos a comunicação por excelência, envolvendo aspectos afetivos e sociais em detrimento dos aspectos mais lógicos e dedutivos?

Outras propostas teóricas podem ser sintetizadas, de modo a estabelecer-se um debate com as idéias piagetianas, relativamente à linguagem. Uma delas diz respeito à obra de Vigotsky colocada, modernamente, em destaque. A proposição vigotskiana sobre a linguagem encaminha-se no sentido de considerar a palavra como uma unidade de significação.

Vigotsky fornece uma explicação bastante adequada da formação dos conceitos. Antes de mais nada, o sujeito cognoscente em Vigotsky é o sujeito histórico, situado, portanto não isolado, que dispõe de informantes e informações socialmente acumuladas. Em segundo lugar, o conhecimento constrói-se via interação social, daí a importância da linguagem, elevada à posição de elemento mediador por excelência. Das experimentações iniciais pré-verbais, o sujeito evolui ao pensamento verbal após o que as linhas da linguagem e do pensamento estarão inteiramente associadas.

Mas esse processo não é algo assim tão simples.

VIGOTSKY descreve esta trajetória, apontando “*três fases básicas, cada uma, por sua vez, dividida em vários estágios*” (1987 : 51).

Em síntese, no primeiro estágio, ocorreria o que Vigotsky chamou de “*conglomerado vago e sincrético de objetos isolados*”, ou seja, a criança, na sua tentativa de solucionar um problema, constrói um “amontoado” de objetos, usando um único signo para designar todos esses objetos, operando, portanto, uma indevida extensão desse signo. Essa primeira fase, por sua vez, comportaria um estágio inicial de “tentativa e erro”, na qual o “*grupo (de objetos) é criado ao acaso e cada objeto acrescentado é uma mera suposição ou tentativa*” (VIGOTSKY, 1987 : 52). Num segundo estágio, há o que denominou “*organização do campo visual da criança*”, mas diz respeito apenas à proximidade espacial na qual os objetos se encontram dispostos. E, num terceiro estágio, ocorre o que caracteriza ainda como um agrupamento sincrético, mas “*compõe-se de elementos tirados de grupos ou amontoados diferentes, que já foram formados pela criança*” (VIGOTSKY, 1987 : 52), através dos processos já descritos.

Numa segunda fase, ocorre o que denomina “*pensamento por complexos*” (idem p. 52). Nesse momento, pode-se dizer que os objetos agrupados já guardam relações entre si. “*Já não confunde as relações entre as suas próprias impressões com as relações entre as coisas - um passo decisivo para se afastar do sincretismo e caminhar em direção ao pensamento objetivo*” (VIGOTSKY, 1987 : 52).

Continuando sua descrição, assinala cinco tipos

de “complexos”, sucessivamente denominados: 1) “*tipo associativo*”; 2) “*coleções*”; 3) “*complexo em cadeia*”; 4) “*complexo difuso*”; 5) “*pseudo-conceitos*” (VIGOTSKY, 1987 : 52/9).

Talvez se torne útil uma referência mais explícita ao quinto tipo de pensamento de *pseudo-conceito*, porque, em suas próprias palavras, “*a generalização formada na mente da criança, embora fenotipicamente semelhante ao conceito dos adultos, é psicologicamente muito diferente do conceito propriamente dito; em sua essência, é ainda um complexo*” (VIGOTSKY, 1987 : 57).

Explica, ainda, que os pseudo-conceitos são predominantes durante toda a fase pré-escolar. As palavras já têm, para a criança, o significado que têm para os adultos, embora, a rigor, não se saiba “*o-que-se-passa-na-cabeça-da-criança*”, quando ela usa determinada palavra, fenômeno que se explica com essas palavras:

“*O adulto não pode transmitir à criança o seu modo de pensar. Ele apenas lhe apresenta o significado acabado de uma palavra, ao redor da qual a criança forma um complexo - com todas as peculiaridades estruturais, funcionais e genéticas do pensamento por complexos*” (VIGOTSKY, 1987 : 58).

Um fato particularmente interessante é a comparação do pensamento infantil com base nos pseudo-conceitos, com o pensamento dos povos primitivos, que Vigotsky vai buscar nos estudos de Levy-Bruhl. Esse antropólogo lembra uma observação feita a respeito dos ín-

dios Bororo do Brasil, “*que se orgulhavam de serem papagaios vermelhos*” (VIGOTSKY, 1987 : 61). Como entender a expressão? Afinal, concluiu-se que esse grupo étnico usava, literalmente, essa expressão, num exemplo claro do fenômeno que denomina de “*participação*”.

Parece que o pensamento por pseudo-conceitos envolve o fenômeno da participação, uma vez que, seja para as crianças na idade pré-escolar, seja para os povos primitivos, “*as palavras designam complexos de objetos concretos*”, determinando “*conexões que são inaceitáveis pela lógica dos adultos*” (VIGOTSKY, 1987 : 62).

Prosseguindo com as pesquisas e reflexões sobre o desenvolvimento do pensamento e suas inter-relações com a linguagem, diz, esse autor, que os estudos modernos sobre lingüística explicam, a seu modo, esse fenômeno do pensamento por complexos. Segundo a lingüística, “*pode haver um só significado e diversos referentes, ou significados diferentes e um único referente*” (VIGOTSKY, 1987 : 63), o que equivale a dizer que, embora a criança possa estar usando uma palavra na acepção adulta, o suporte de significado -o referente- pode não ser o mesmo para a criança e para o adulto. O contrário também é possível.

É preciso lembrar que o título da obra de Vigotsky, “*Pensamento e linguagem*”, em verdade, é “*O pensamento e a coisa*” (SCHAFF, 1964 : 153), indicando, com isso, que o pensamento tem o seu desenvolvimento derivado do concreto/real, embora, como vimos, após sucessivas mediações, esse concreto, “a coisa”, seria o elemento menos conhecido de todo o processo.

A terceira e última fase nesse longo percurso seria a da *“formação dos conceitos”*: “abstrair, isolar”, ou seja, generalizar, diferenciar, seriam as operações mentais necessárias à formação de um conceito.

Também nessa fase, Vigotsky observa diferentes estágios: 1) *“agrupar objetos com um grau máximo de semelhança”*; 2) *“formação de conceitos potenciais”*; 3) *“formação de conceitos”* (1987 : 66-70). Segundo este autor, a formação de conceitos potenciais e conceitos propriamente ditos já se localiza no limiar da adolescência, embora o pensamento por complexos já inclua operações de formação dos conceitos propriamente ditos.

Vigotsky começa por analisar o pensamento e a fala no sentido de descobrir se seriam resultantes de processos independentes, ou do mesmo processo. Diz que essa é uma falsa questão, seria o mesmo que procurar as características da água numa molécula de O, ou numa molécula de H. Nem um nem outro têm algo a ver com a água em si mesma, mas o estudo de uma gota d’água pode levar a conclusões *“aplicáveis a toda água existente na natureza”* (VIGOTSKY, 1967 : 104). A gota d’água, metaforicamente falando, Vigotsky a encontra no *“significado da palavra”*.

“O significado da palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável” (VIGOTSKY, 1967 : 104).

Sem entrar na longa discussão feita pelo autor, a respeito das várias interpretações dadas ao fato pelas diferentes escolas psicológicas, pode-se dizer, com Vigotsky, que os processos de pensamento e fala *desenvolvem-se* numa grande intimidade. Note-se o grifo: *desenvolvem-se*. Como o pensamento, a palavra também se desenvolve em seu significado, a palavra evolui tal qual o pensamento. Num nível primitivo, a palavra só tem a função de nomear e está intimamente relacionada ao objetivo. Desliga-se, depois, do plano objetivo, o sujeito criando os seus próprios significados.

O processo criador do significado, por sua vez, deve ser buscado nos meandros das vivências pessoais, no intercâmbio com o mundo, que é social mas se expressa no indivíduo. Pode-se lembrar aqui o que diz BLIKSTEIN a propósito do seu Kaspar Hauser:

“Conhecer o mundo pela linguagem, por signos lingüísticos, parece não bastar para dissolver o permanente mistério e a perplexidade do olhar de Kaspar Hauser. Talvez por que a significação do mundo deve irromper antes mesmo da codificação lingüística com que o recortamos: os significados já vão sendo desenhados na própria percepção/cognição da realidade” (1990 : 17).

É possível concluir que, ao percorrer o longo caminho até a formação de um conceito, o pensamento vigotskiano permanece fiel à sua proposição básica, ou seja, *o conhecimento é um fenômeno social*, ocorrendo, portanto, graças à mediação da linguagem. Em momento algum

Vigotsky opera uma dicotomia entre pensamento e linguagem, considerando ambos como elementos de um mesmo processo, tendo, ambos, a mesma linha de desenvolvimento, a não ser nos seus primórdios em que Vigotsky admite a existência de uma fase pré-verbal do pensamento.

É possível concluir, também, que Piaget e Vigotsky, embora façam emergir a significação da palavra do processo de conceitualização, a fonte última dessa significação é diferente para um e para outro. Piaget dirá que a conceitualização e, portanto, a significação da palavra repousa, em última instância, nas estruturas mentais, os suportes do pensamento. Vigotsky dirá que a conceitualização e, portanto, a significação da palavra emerge das trocas sociais, da interação e, por um processo de aproximações sucessivas, mediado pela linguagem mesma, o sujeito chega ao conceito propriamente dito. Vigotsky também se reporta às estruturas mentais, mas, parece, não lhe confere a mesma conotação positivamente biológica como o faz Piaget.

De qualquer modo, os estudos de Vigotsky revelam-se extremamente úteis para a explicação do fenômeno da produção escrita das crianças em idade escolar. Não estaria Vigotsky mais próximo da explicação dos conteúdos e forma dos textos infantis pelo fato de os fazer emergir diretamente da cultura da qual o sujeito participa? É certo que permanece o problema da razão última do processo de conceitualização; seria de natureza biológica? Seria de natureza social?

Instado a escrever sobre o tema, Piaget assim se expressou: “*Teria sido melhor pedirem-me esta exposição*

há quarenta anos, quando das minhas primeiras obras, numa época em que acreditava nas relações estreitas entre a linguagem e o pensamento e pouco mais estudava do que o pensamento verbal” (PIAGET, 1975 : 63). Essa espécie de confissão de Piaget permite concluir que, fundamentando o pensamento/conhecimento, existe algo mais que a linguagem. Permite concluir que esse fundamento, qualquer que seja, e para Piaget serão as estruturas mentais, será a explicação para o problema do conhecimento e, *ipso facto*, a explicação para a linguagem também.

As proposições piagetianas e vigotskianas não se ignoram, partem de diferentes a priori e, portanto, teoricamente guardam contradições diversas entre si. Mas que decisões poder-se-ia tomar relativamente à prática docente? Que opção fazer quando o tão complexo cotidiano escolar parece enquadrar-se em quaisquer teorias? A realidade das pesquisas básicas é privilegiarem aspectos da prática pela impossibilidade de abarcarem o todo em suas múltiplas expressões. Assim sendo, optar por uma postura teórica é, de certa forma, explicar apenas parte da prática docente, justamente aquela que serve de núcleo sólido a essa especial postura teórica. Ora, se à prática docente cabe realizar a ação do ensino, provavelmente lhe caiba, também, realizar a síntese das teorias de um certo momento da História da Educação. Em não ocorrendo essa síntese, provavelmente, a prática permanecerá fragmentária, dada a característica essencial das pesquisas básicas, ou seja, a de privilegiarem aspectos específicos do real, algo de que a prática docente deve fugir necessariamente. O aluno que aprende é uma totalidade: é um sujeito epistêmico piagetiano, mas não só; é um sujeito interagente vigotskiano,

mas não só; é um falante bakhtiano de uma determinada língua, mas não só; é o sujeito que elabora/reelabora a cultura segundo Schaff, mas não só. A totalidade do sujeito, no entanto, deve ser captada pelo professor, o elemento responsável pela síntese didática.

Concluindo, é necessário dizer que este trabalho permanece a meio caminho. Muitos outros aportes teóricos são, ainda, possíveis, relativamente à função mediadora da linguagem no processo do conhecimento e, como consequência, no processo de aprendizagem em sala de aula. As sucessivas observações do desempenho de crianças, quer na atividade de produção de textos, quer na atividade de desenvolvimento dos conceitos matemáticos, levam à conclusão de que se faz necessário dar uma atenção muito especial à linguagem veiculada em sala de aula. Professor e aluno nem sempre "se entendem", dado o substrato sócio-cultural de onde ambos procedem. A linguagem do aluno e do professor, embora constituída pelas mesmas palavras, nem sempre carregam consigo os mesmos significados. Daí a não-comunicação e os atropelos no processo do conhecimento-aprendizagem em sala de aula, um espaço realmente muito complexo.

BIBLIOGRAFIA

- BLIKSTEIN, Isidoro (1938). *Kaspar Hauser, ou A fabricação da realidade*. 3. ed. São Paulo : Cultrix, 1990.
- LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VYGOTSKY, L. S. et alii. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo : Ícone/Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- PIAGET, J.; INHELDER, Barbel. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1968.
- PIAGET, J. (1947). *A formação do símbolo*. Rio de Janeiro : Zahar, 1975.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem* (1934). São Paulo : Martins Fontes, 1987.