

Simetrias e assimetrias na produção e compreensão de estudantes brasileiros de E/LE

Fátima Ap. Teves Cabral Bruno/USP¹

Introdução

Em situação formal de ensino de espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE) a adultos que têm como língua materna o português brasileiro (a partir de agora PB), observamos que o tema indeterminação do sujeito, que se insere na gramática da língua espanhola como *impersonalidad*², é pouco explorado. Ao examinarmos livros didáticos e algumas gramáticas dirigidas a estudantes estrangeiros, observamos que o tratamento dado ao assunto se restringe geralmente a apresentar duas ou três formas: (a) Verbo em 3ª pessoa do plural: *Dicen por ahí que el profesor no vendrá hoy*; (b) Partícula *se* com verbo em 3ª pessoa do singular ou plural: *Aquí se estudia mucho*; (c) Orações de *pasiva refleja*: *Se venden casas*³. Tais apresentações deixam de incluir outras possibilidades que a língua espanhola oferece como os itens lexicais: *uno/a, todo el mundo, la gente*; e pronomes: *tú* e *Usted*.

Se por um lado, o tema é mencionado de modo superficial em aula – condicionado na maioria das vezes pelo caminho que o livro didático oferece – sua ineficácia, não deixa, por outro, que o aluno observe e/ou empregue outras formas de indeterminação do sujeito do espanhol que não foram formalizadas em aulas. Esse aspecto tão positivo – um aprendiz que consegue produzir formas que não lhe foram ensinadas em aulas – merece por parte dos professores de E/LE uma maior atenção, já que os estudantes, em alguns casos, podem compreender equivocadamente os valores que são atribuídos a determinadas formas no espanhol

¹ Professora de Língua Espanhola da Área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana da FFLCH/USP. Endereço eletrônico: fcabralbruno@usp.br.

² Na maioria das gramáticas da língua espanhola é comum colocar sob o rótulo *impersonalidad* o que nas gramáticas da língua portuguesa se divide em impessoalidade (verbos de natureza metereológica como “chover” e “nevar” e de verbos existenciais como “ser” e “haver”), e indeterminação do sujeito (“...inventário aberto de expressões, que tenham por efeito a generalização da referência do sujeito.” (MILANÊS, Wânia (1982): Recursos de indeterminação do sujeito. Dissertação de Mestrado. Campinas, IEL, UNICAMP, inédita.). Por isso, manteremos o rótulo *impersonalidad*, alternando, em português, com indeterminação do sujeito.

³ Apontamos esses exemplos ciente de que há muita controvérsia com relação a essa classificação.

que não encontram no PB um correspondente exato; refiro-me especificamente à forma *uno/a*⁴.

Essa observação e outras mais nos levaram a tentar responder a seguinte pergunta: por que alguns aprendizes conseguiram interpretar o significado da forma *uno/a* e outros não, já que todos tinham passado pelas mesmas experiências em aula, neste caso, sem formalização do tema *impersonalidad*?

Para tentar responder essa pergunta, optamos por elaborar um teste em que pudéssemos explorar o processamento, entendido como o momento em que os aprendizes manipulam os dados do E/LE, e o processo, entendido como a sucessão de estados ou de mudanças, no nosso caso, ao longo da aplicação dos testes, tanto de alunos que haviam recebido quanto de alunos que não haviam recebido instrução formal sobre a questão linguística a ser testada, em diferentes cursos e em diferentes etapas de ensino/aprendizagem.

Metodologia de pesquisa

Para constituir o *corpus* e compor a metodologia de pesquisa, fizemos algumas reflexões. Como dito anteriormente, já tínhamos observado que alguns aprendizes de cursos em que a forma de indeterminação *uno/a* não tinha sido explicitada em aulas passavam ou não a compreender os seus valores e também a usá-la semanticamente bem ou não em diferentes momentos do processo em direção à língua alvo. Levantamos, então, a hipótese de que há um processamento da informação em cada momento em que o aluno é exposto ao *input* (dados de entrada linguísticos brutos ao qual um aprendiz está exposto, cf. BIALYSTOK, 1992) e que esse processamento poderá levá-lo ou não à compreensão dos valores que esse item lexical pode ter no espanhol. Por exemplo, ao longo do processo, num dado momento, a forma apareceria na fala do professor, em outro, em algum texto etc., em diferentes dias e momentos da aula. Isso não excluiria, por outro lado, que o aluno viesse a ter contato com esse *input* em outro momento, como no ambiente de trabalho, falando com hispano falantes, vendo televisão a cabo etc. O que observávamos é que, às vezes, a interpretação do aluno condizia com o valor que assume a forma *uno/a* e outras vezes não. Os vários processamentos do *input* criam

⁴ Sobre esse tema, sugiro BRUNO, Fátima A.T.C. (2004): *Ensino de espanhol: Construção da impessoalidade em sala de aula*, vol. 1, coleção Interintervenção. São Carlos: Editora Claraluz.

um processo que o leva ou não à compreensão dos valores possíveis que essa forma poderá vir a assumir em cada contexto⁵.

Para testar essa hipótese, a ideia foi expô-lo à forma *uno/a*, em 4 etapas (4 testes diferentes), criando um processo experimental e 4 processamentos ao se deparar com cada um dos testes. Os testes foram aplicados em quatro cursos, com especificidades diferentes com relação a objetivos, pedagogia e material didático utilizado.

Cada um dos testes (chamados de A, B, C, D) foi entregue aos aprendizes em diferentes intervalos de tempo (p.e.: a cada 2 dias ou semanalmente) e em 2 sequências de apresentação: (A, B, C, D) ou (D, C, B, A). Em todos eles se pedia um trabalho de reformulação de um dado enunciado que estava em espanhol, em que aparecia a forma *uno/a*, e que deveria ser reescrito em espanhol e no PB de modo equivalente⁶. A outra parte do teste se compunha de exercícios que checavam se o aprendiz tinha compreendido o enunciado dos testes e se o que ele tinha produzido tanto em espanhol como em PB era simétrico ou assimétrico quando comparado com a sua compreensão.

Os enunciados dos 4 testes correspondiam a gêneros com os quais os alunos poderiam vir a ter contato em diferentes meios de comunicação da vida cotidiana (tiras de humor, citação em jornal eletrônico e propaganda de revista). Tentamos selecionar enunciados que, segundo nosso ponto de vista, ofereciam de maior a menor dificuldade de compreensão, de acordo com a quantidade de informação pragmática oferecida. Então, supostamente as tiras e a propaganda seriam mais fáceis de compreender e a citação do pintor seria a que ofereceria maior dificuldade, já que esta última não continha nenhum tipo de informação visual e nem mesmo o pintor Juan Gris que proferia a citação era tão conhecido em nosso país.

⁵ A forma *uno/a* permite ao falante falar de si mesmo, mas por outro lado, generalizar também como já dissemos anteriormente. Em outros trabalhos, defendemos que, dependendo do contexto, a forma *uno/a* se refere mais a um do que ao outro, mas sempre a ambos. Sugerimos: BRUNO, F.A.T.C (2008). "La impersonalidad en Español y en Portugués brasileiro", en: CELADA, María Teresa y Neide Maia GONZÁLEZ (coord. dossier). "Gestos trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileiro", *SIGNOS ELE*, diciembre 2008, URL <http://www.salvador.edu.ar/signosele/>, ISSN: 1851-4863.

⁶ A palavra reformulação foi adotada em seu sentido lato, "(...) transformação de uma unidade discursiva de tamanho variável (da palavra ao texto) numa outra que seja, de uma maneira ou de outra, considerada semanticamente 'equivalente'. (MAINGUENEAU, D. (1997): *Os termos-chave da análise do discurso*. Tradução: M^a Adelaide P.P.C.da Silva. Lisboa: Gradiva Publicações.)

Os dados da pesquisa e o modelo interpretativo de aquisição/aprendizagem

Devido ao espaço limitado para o desenvolvimento deste trabalho, primeiro apresentaremos os testes de dois alunos com exemplo das (as) simetrias e, por último, o modelo interpretativo de aquisição/ensino/aprendizagem de E/LE por adultos à luz do Pensamento Complexo (Morin, 1996), no qual nossa pesquisa se baseou⁷.

O **aluno 1** pertencia a um curso de **50 horas/aula**, que não tinha estudado o tema *impersonalidad*. Recebeu os testes na sequência (D, C, B, A). Nas primeiras reformulações do aprendiz, em todo o **teste D** e em parte das produções do **teste C**, não houve substituição do *uno* por outra palavra. Ocorreram gestos de aproximação com maior grau de sucesso como no **teste B** (o verbo flexionado na 1ª pessoa do plural) ou menor grau de sucesso, como no **teste A**. No entanto, outros itens do teste demonstram que, em algum momento, houve compreensão dos possíveis valores do *uno*. Por exemplo, no teste A, a reformulação do estudante em PB. Exemplos do aluno 1:

Enun. teste D: <i>la pintura se ha de hacer tal como uno es</i>	Enun. teste C: <i>Ahora es el momento de pensar en uno mismo</i>	Enun. teste B: <i>Uno ya no sabe si la gente habla de leche o de cine</i>	Enun. teste A: <i>¡Además de ser la madre de una todo el día encima hace horas extras!</i>
Reformulações em Espanhol: La pintura debe ser hecha tal como uno es. Hay que se hacer la pintura tal como uno es. La pintura necesita ser hecha tal como uno es.	Reformulações em Espanhol: 1) Algunas veces uno actúa como los demás... Por veces uno actúa como los demás... A veces todos actúan de forma igual. 2) Ahora hay que pensar en uno mismo. Ahora tenemos que pensar en uno mismo. Es el momento en que hay que pensar en uno mismo.	Reformulações em Espanhol: Ya no sabemos si la gente habla de leche o de cine. Ya no sabemos se hablamos de leche o de cine. Ya no se sabe se hablamos de leche o de cine.	Reformulações em Espanhol: Es la madre de una y también. Tiene que ser la madre de una todo el día. Es la única en la casa que tiene que ser la madre de una.
Reformulações em Português: Deve se fazer a pintura tal como	Reformulações em Português: Às vezes um age como os outros...	Reformulações em Português: Já não sabemos se falamos de leite ou	Reformulações em Português: Além de ser mãe também faz horas extras!

⁷ Para mais dados, sugerimos BRUNO, Fátima A. T. C. (2006): *Lo que uno/a comprende, lo que uno/a dice – Compreensão e produção do espanhol como língua estrangeira por adultos brasileiros em situação de ensino e aprendizagem*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana. FFLCH/USP. Inédita. (Orientada pela Profª Drª Neide T. M. González)

um é.	Agora é hora de pensar no mesmo.	de cinema!	
-------	----------------------------------	------------	--

O **aluno 2** pertencia a um grupo com **225h/a** e tinha estudado o tema. A apresentação do teste foi longitudinal, dois testes cada dia, na sequência: A e B em um dia e os testes C e D em outro. Exemplos do aluno 2:

Teste A	Teste B	Teste C	Teste D
<p>Reformulações em Espanhol: Además de cuidarme todo el día. Además de ser mi madre todo el día.</p> <p>Reformulações em Português: “Me deixa... sai de mim”.</p> <p>Compreensão: Além de ser minha mãe todo o dia, ainda faz hora extra... é que a mãe não dá um tempo p/ a filha.</p>	<p>Reformulações em Espanhol: Nadie sabe de qué se hablan. Ya no sabemos de qué se hablan. No sé de que hablan.</p> <p>Reformulações em Português: O que tem haver uma coisa com a outra?</p> <p>O aluno respondeu com base em: Qdo uma pessoa “cae de pára-quedas” numa conversa e não sabe do que se falam..</p> <p>Compreensão: Já não sabemos, se as pessoas falam de leite ou cinema, não compreende-se mais o que eles falam.</p>	<p>Reformulações em Espanhol: 1) A veces él actúa como.... A veces es igual a los demás. 2) Ahora es el momento de pensar en tí mismo. Ahora es el momento de pensar en lo mejor.</p> <p>Reformulações em Português: Às vezes o carro de seus sonhos atua como os outros. Às vezes isso parece o certo. Mas só às vezes, agora é o momento de pensar “no melhor”, talvez seja diferente.</p> <p>Compreensão: Antes de comprar algo deve-se pensar bem.</p>	<p>Reformulações em Espanhol: La pintura se ha de hacer tal como es. La pintura se ha de hacer tal como uno quiere.</p> <p>Reformulações em Português: A pintura se faz tal como é.</p> <p>Compreensão: Que a pintura ocorre ao seu modo, como ele quer.</p>

Algumas produções desse aprendiz estão próximas à nativa: as do **teste A**, as duas últimas do **teste B** e uma do **teste C**. De todo modo, ainda que algumas produções não correspondam aos valores que a forma *uno* teria nesses contextos, os outros itens dos testes apontam que houve compreensão.

Ao analisarmos os dados desses aprendizes e também dos outros (ao redor de 200 testes), concluímos que é perceptível, ao longo dos processos, o jogo simétrico e assimétrico entre produção-compreensão.

Com base nesses testes, defendemos um modelo interpretativo complexo em que o processo em direção à língua alvo é **sistêmico**⁸, porque é imprevisível, instável

⁸ Sistema dinâmico, “(...) é um todo constituído de elementos diferentes encaixados e articulados.” (Morin, 1996: 278), marcado por uma organização dialógica entre ordem/desordem.

e está em constante (re)adaptação. Em vista disso, parece-nos possível questionar se existe mesmo, nos termos de Selinker & Lakshamanan (1992: 197 *apud*, OTERO, 2004: 31), a fossilização, que vem a ser, segundo esses autores, algumas plataformas de persistência, a longo prazo, de estruturas que não pertencem à língua alvo na interlíngua (doravante IL) de aprendizes em fase de aquisição e mesmo de falantes não nativos, que se encontram em um estado “estável” de conhecimento da LE. Sem querer esgotar este tema neste momento, mas sim lançando novas reflexões sobre o processo em direção à língua alvo, parece-nos que pensar em fossilização como cessação do processo é observar a produção dos aprendizes somente pela “superfície”, pelos dados de produção da IL e também pensá-la como algo de natureza linear, sem movimentos de ida e vinda.

As simetrias e assimetrias de cada aprendiz fazem parte do processo, são adaptativas⁹ e ajudam o aprendiz a ir superando suas dificuldades. Isto significa dizer que no processo em direção à uma língua estrangeira, há evolução e revolução, já que concebemos o processo como histórico e atravessado também pela própria história de cada indivíduo, não linear, e como algo que se aproxima infinitamente, sem nunca chegar plenamente lá (assintótico).

Há saltos de evolução, acertos e desacertos, coincidências ou não com a LE, que são momentos pontuais do processo. Faz parte do processo não evoluir; ou seja, o processo se desestabiliza, mas isso não significa que esteja parado (fossilizado), já que são somente os dados da produção espontânea que nos dão essa leitura.

Os testes, ao longo do processo, colocaram os aprendizes frente a diferentes tarefas que excediam, em alguns casos, os conhecimentos explicitados nas aulas. Com isso, pôde-se evidenciar como o aprendiz lidou com os “dados” da LE que estava aprendendo. Cada um dos aprendizes foi modificando ativamente a situação estimuladora (os dados dos testes) como uma parte do processo de resposta a determinada situação, o estudante trabalhava com os dados da língua em cada um desses momentos (processamento). Isto quer dizer que produção e compreensão não são elementos separados e com vidas separadas, assim como também não é possível desvincular produção e compreensão do pensamento do aprendiz.

⁹ Neste caso, se usássemos a terminologia de Vygotsky (2001), poderíamos dizer que o aprendiz estaria na ZDP (zona de desenvolvimento proximal). Preferimos não adotar esse termo, porque fica quase impossível não associar desenvolvimento a progresso e, como se vê, nem sempre há “progresso” no processo em direção à língua alvo.

Defendemos, então, que **produção e compreensão** formam um **todo**, um eixo para fins de processamento e de processo de uma LE. Ambos são **processos dinâmicos** e mediadores que têm funções diferentes no processo de aquisição-aprendizagem de uma LE. Como se trata de processo, as relações entre produção e compreensão se modificam ao longo dele, formando diferentes simetrias e assimetrias.

A função do eixo produção-compreensão é levar o estudante a se aproximar da língua alvo. Tal eixo colabora simultaneamente para a solução das dificuldades do aprendiz (aproximação à LE), orienta e desorienta, estabiliza e desestabiliza o processo em direção à língua alvo. Partindo do Pensamento Complexo, cremos também que há outros fatores que atuam no processo em direção à língua alvo, tais como os relatados pelos aprendizes nos testes: lembranças, instrução formal, gênero discursivo, material didático, instituição, crenças, horário e estrutura do curso, interação de maior e menor grau entre os envolvidos no processo, e até mesmo do inconsciente, termo da Psicanálise Lacaniana que tem sido usado nos estudos de aquisição feitos a partir da perspectiva da Análise do Discurso, como por exemplo no trabalho de Serrani-Infante (1997).

Com relação aos testes desses dois alunos e também dos outros analisados, pode-se dizer que cada um teve um **processo sistêmico** diferente. O que há de semelhança entre eles é a alternância entre simetria/assimetria no eixo produção-compreensão com base na interação simultânea entre estruturas/formas linguísticas (gramática), fatores contextuais (pragmática) e o efeito de sentido na relação entre os interlocutores (discurso). Para exemplificar essa interação simultânea, utilizar-se-á o teste B, do aluno 2, que já tinha recebido instrução formal¹⁰.

A sequência das produções em espanhol a partir do enunciado *Uno ya no sabe si la gente habla de leche o de cine* estabelece um *continuum* que vai da generalização (sentido) à determinação do sujeito (significado). Ocorre generalização nas duas primeiras produções com estruturações diferentes. Na 1ª produção se dá pelo uso do pronome indefinido *nadie*, “ninguém”, em português, e do verbo flexionado em 3ª pessoa do singular. O uso do pronome indefinido *nadie* e do verbo saber flexionado em 3ª pessoa do singular captam o sentido da indeterminação do sujeito. A ideia de negação de *uno no sabe* se dá com o uso de

¹⁰ No teste B também checamos a compreensão do item lexical *la gente*, que no geral não oferece dificuldade de compreensão aos aprendizes

nadie (ninguna persona), “ninguém” (nenhuma pessoa), no português. Na 2ª produção, o aprendiz começa usando parte da estrutura do enunciado de Mafalda (*Ya no*), excluindo a forma *uno*, mas deixando ainda a estruturação com modulação negativa. Capta na sequência um significado possível para *uno*, generalizando a ação do sujeito, mas incluindo o falante também por meio do verbo *saber* flexionado em 1ª pessoa do plural (*sabemos*: eu + você + eles). A determinação se dá na 3ª produção pelo uso do verbo *saber* flexionado em 1ª pessoa do singular (*yo*, eu, em português). A produção em PB nada tem a ver com a estruturação do espanhol, capta em modulação prosódica de pergunta o sentido da falta de entendimento e de indignação que Mafalda expressou de outra maneira em espanhol.

Essas reflexões e análises nos mostram a simultaneidade do processo em que podemos ver o “todo” (da/na língua), a junção do que diferentes autores fragmentam em componentes, módulos, camadas, conhecimento prévio etc. Tal constatação nos leva a pensar o que seria, então, a IL do aprendiz de uma LE. Observando essas produções, a IL seria um todo composto de língua materna e de LE, pois é possível detectarmos a fusão de traços da língua materna e também da LE, tanto da ordem das palavras, quanto das estruturações. Tais elementos, por vezes, são antagônicos, mas se percebe de onde são originários: isto é, estrutura do português, *Además de ser tuya madre.*, com léxico do espanhol. Isto significa dizer que o aprendiz, durante o processo de aquisição da LE, tem uma compreensão do sentido dos enunciados ouvidos ou lidos em LE, mas, ao mesmo tempo, depende de maior tempo de exposição à ela e de sua prática, da sua história pessoal (p.e.: relação afetiva com a aprendizagem, outros fatores emocionais, crenças etc.) e de outros fatores para produzir adequadamente em LE. É difícil para o aluno mesmo distinguir entre o que são palavras e estruturações que correspondem à sua língua materna e o que é da LE que está aprendendo; principalmente se pensarmos na fala interior (todo fluido e dinâmico) Vygotsky (2001), o estudante não percebe, parafraseando Fanjul (2002, p.19), como o alheio está revelando o que lhe é próprio e mesmo vice-versa.

As leis básicas que caracterizam a estrutura dinâmica da IL são a variabilidade, porque é dinâmica, e o sincretismo, porque a atividade de fala interior é mediada pela língua materna e pela LE. A IL, como variável e sincrética, reflete como

o aprendiz, sujeito complexo¹¹, lida com a aquisição-aprendizagem em determinadas fases do processo em direção à língua alvo. A IL não se desenvolve, mostra a história, a trajetória individual do estudante; por isso, alguns aprendizes produzem e compreendem de acordo com a língua alvo e outros não o fazem em um determinado momento. A aquisição-aprendizagem não é um acúmulo de saberes, uma continuidade em linha ascendente direta e aperfeiçoada, assim como o prevê um programa de ensino de línguas (Slagter: 1998) e muito menos porque este ou aquele fator é mais importante ou determinante para a aquisição da LE.

Para concluir, recordamos tanto do que diz Orlandi (1999, p. 22), do ponto de vista da Análise do discurso, sobre o fato de a linguagem servir para a comunicação e para a não comunicação, assim como do que diz a psicanalista Revuz (2001, p.229), referindo-se ao que significa o aprendizado profundo da LE, que ela distingue daquele feito para as comunicações operatórias, e sobre a ocorrência de situações grotescas quando não se sabe o suficiente para saber que não se sabe. Em vista de tudo isso, a nós, professores e pesquisadores, sujeitos igualmente complexos, que vivemos essa experiência junto com esses aprendizes, cabe-nos ensinar (até que ponto conseguimos fazê-lo?), expor, apresentar, instigar, gerar as crises¹², ajudar e esperar que cada um deles consiga finalmente chegar a um nível estável no qual já saberá o suficiente para saber o que compreende e o que não compreende e também para saber o que sabe falar e o que não sabe falar nessa LE que se propôs ou foi obrigado a aprender.

Referências:

BIALYSTOK, E. (1992): "Un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas". Em: LICERAS, Juana M. (compil.): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor, p. 177-192.

¹¹ Definimos sujeito complexo como um sistema auto-organizador – consciente, em alguns momentos, e não consciente, em outros – dependente da informação do mundo exterior para organizar/trabalhar sobre dados da linguagem, da cultura e da própria identidade subjetiva/afetiva (componentes igualmente complexos).

¹² Em: PAIVA, V.L.M.O. "Modelo fractal de aquisição de línguas". Em: BRUNO, F.C. (Org.) *Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36, a pesquisadora apresenta um modelo fractal de aquisição de línguas e nesse sentido sugere que o papel do professor é o de, entre outras coisas, "perturbar" e "provocar o caos".

- FANJUL, Adrián P. (2002): *Português e espanhol: línguas próximas sob o olhar discursivo*. São Carlos: Claraluz Editora.
- MORIN, Edgar (1996): “A noção de sujeito” e “Epistemologia da complexidade”.. Em: SCHNITMAN, Dora F. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre, Artes Médicas, p.45-58; 274-286.
- ORLANDI, Eni P. (1999): *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.
- SELINKER & LAKSHAMANAN (1992) Em: OTERO B.C., M^a de Lourdes (2004): *Etapas de interlengua oral em estudantes brasileiros de español*. Colección Monografías, nº 6. Málaga, Asele.
- REVUZ, Christine (2001): “Alíngua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”. Trad.: Silvana Serrani-Infante. Em: SIGNORINI, Inês (org.): - *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, FAPESP.
- SERRANI-INFANTE, Silvana (1997): “Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas”. Em: *D.E.L.T.A.*, vol. 13, nº 1, p. 63-81.
- SLAGTER, Peter Jan (1998): “¿Café para todos?”. Em: VIDONI, M. Scaramuzza (org.): *Didattica della lingua spagnola. Ricerche 2*. Istituto di Lingue e letterature iberiche e iberoamericane, Università degli Studi, Milano & Librerie CUEM, Milano, p. 1-31.
- VYGOTSKY, L.S. (2001): *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes.