

# CONSTRUÇÃO DO TEXTO ESCRITO: MECANISMOS DE REFERENCIAÇÃO ANAFÓRICA EM NARRATIVAS PRODUZIDAS POR CRIANÇAS.

Rosangela Francischini  
UFRN, Brasil

## Resumo

Tendo por referenciais teóricos o Interacionismo Social e a Lingüística Textual, procuramos, neste trabalho, investigar os problemas que são postos às crianças na construção de cadeias anafóricas em produções de narrativas.

O *corpus* é composto por 15 narrativas - 8 primeiras versões e 7 segundas versões -, produzidas a partir de um livro de estórias composto somente por gravuras.

O procedimento adotado, inspirado no conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, de Vygotsky, permitiu a construção de uma segunda versão das narrativas, refacção esta possibilitada por uma necessidade que se impôs à criança de refletir sobre o emprego de determinados recursos expressivos presentes na primeira versão (no nosso caso, os recursos empregados para a constituição de cadeias anafóricas).

A análise proposta mostrou-nos que:

- 1.) a estratégia que consiste em empregar pronomes como formas referenciais (pessoal e possessivo, principalmente) mostrou-se a mais problemática, no sentido de que, em um número significativo de ocorrências desses pronomes, houve ou ambigüidade de referência ou impossibilidade de determinar o referente;
- 2.) a situação interativa mediada pela linguagem propiciou a mobilização de operações de linguagem que se materializaram em recursos expressivos mais adequados para a construção das cadeias anafóricas. Sendo assim, do ponto de vista da estruturação textual, as segundas versões das narrativas, apresentaram-se, indiscutivelmente, qualitativamente superiores;
- 3.) as crianças buscaram soluções próprias para a resolução dos problemas acima apontados. Desta forma, observamos, principalmente, as seguintes estratégias para caracterização dos personagens: a.) atribuição de nomes aos personagens, b.) emprego de adjetivos indicativos de cor ou gênero; c.) acréscimo de informações não constantes nas primeiras versões.

## 1. Introdução

A produção de textos, na modalidade oral ou escrita da linguagem, concebida a partir do referencial teórico proposto pela Lingüística Textual, implica, dentre outros fatores, estruturar os elementos lingüísticos (morfemas, palavras, expressões, frases, parágrafos, capítulos, Tc...) de tal forma que a seqüência resultante possa ser percebida, “na recepção, como constituindo uma unidade significativa global” (Koch/Travaglia, 1990: 45). Implica, ainda, estabelecer entre os segmentos do texto (enunciados, partes de

enunciados, parágrafos e mesmas seqüências textuais) “diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que faz o texto progredir.” (Koch: 1989: 49).

Nesse contexto, inserimos as atividades de produção da escrita, entendendo que produzir o texto escrito não é registrar a fala; é coordenar um conjunto de operações de forma a se configurar um produto caracterizado pelas condições acima apontadas, observando-se as exigências cotextuais e contextuais específicas a essa condição. Dentre as principais exigências destacamos a necessidade, por parte do locutor, de uma postura de distanciamento em relação ao próprio texto, mesmo no curso de sua produção. Em outras palavras, a exigência de uma capacidade de descentração, de colocar-se na posição enunciativa de quem lê reflexivamente esse texto de maneira a escolher, dentre os recursos disponíveis, aqueles que propiciam a construção de um sentido por parte do interlocutor. É nesse contexto que inserimos os recursos expressivos responsáveis pela mobilização de processos de referenciação anafórica, entendendo situarem-se esses processos dentre os mais importantes na construção / estruturação do texto.

Isto posto, procuramos analisar as estratégias de progressão referencial, especificamente o mecanismo de progressão referencial que responde pela “ introdução, preservação, continuidade, identificação e retomada de referentes textuais” (Marcuschi, 1997) no processo de construção do texto escrito por crianças em processo formal de escolarização.

Estabelecemos, como objetivos básicos:

1º.) Analisar as dificuldades que as crianças têm na estruturação do texto escrito, especificamente, o narrativo;

2ª.) possibilitar, através do procedimento, que descrevo em outro contexto desse trabalho, uma atitude de reflexão sobre a linguagem e sua utilização, em outras palavras, possibilitar um controle e uma planificação dos processos de tratamento lingüístico.

Para tanto, trabalhamos com um corpus constituído por 8 narrativas (1ª. versão) e 7 narrativas (2ª. versão), construídas por crianças da faixa etária de 8 anos, a partir de um livro de estórias composto somente por gravuras. (Trata-se do Livro *Cobra Cega*, de Avelino Guedes, Ed. Moderna, SP)

## **2. Metodologia**

Inspirando-nos na perspectiva interacionista-social, da qual emprestamos alguns conceitos, dentre eles, o conceito vygotskyano de Zona de Desenvolvimento Proximal, elaboramos o procedimento empregado em nossa pesquisa, que passamos a descrever a seguir.

### **2.1. Sujeitos**

Conforme observado acima, participaram desta pesquisa 8 crianças, alunas regulares da 2ª. série do ensino fundamental de uma escola pública do município de Campinas – SP. Procuramos constituir um grupo relativamente homogêneo. Com esse propósito, observamos o material escolar das crianças – cadernos e folhas de atividades – e a ficha individual, arquivada na Secretaria da Escola, onde constam dados sobre o aluno e sua vida escolar. A partir da observação do material escolar, identificamos algumas crianças que apresentavam possibilidades de construir um texto narrativo. Recorremos, então, à ficha individual dessas crianças e estabelecemos alguns critérios para a constituição definitiva do

grupo, quais sejam: 1.) crianças não repetentes na série em curso e na série imediatamente anterior; 2) crianças que freqüentaram a primeira série em escola pública, no distrito onde foi realizada a pesquisa; 3.) crianças da faixa etária de 8 anos.

O grupo de oito crianças foi, então, constituído, com a participação de duas crianças de cada sala.

Esse número relativamente reduzido de crianças justifica-se pelo fato de que a análise proposta é qualitativa e ‘microgenética’, para tomar emprestada a terminologia empregada por Zinchenko (Zinchenko: 1962. Cf., também, Wertsch e Hickman, 1987 e Smolka: 1997.)

Um dos traços da Teoria da Atividade na Psicologia Soviética, essa perspectiva de análise propõe que a busca de uma compreensão adequada da atividade humana deve, necessariamente, levar em consideração a origem e desenvolvimento dessa atividade. Segundo Wertsch, “... estudar qualquer processo mental humano uma vez que ele tenha sido adquirido e concluído pode resultar somente em uma descrição de alguns de seus aspectos.” (Wertsch: 1990: 29). Sendo assim, torna-se necessária a superação desse viés de entendimento da atividade humana e a proposta de uma perspectiva que dê conta da constituição mesma dessa atividade.

No que concerne ao nosso trabalho, estaremos focalizando a atenção no processo de produção das narrativas, procurando identificar as mudanças que se operam nesse processo no percurso que envolve a escrita das primeiras e segundas versões.

## **2.2. Material**

As narrativas foram produzidas a partir de um livro de estórias composto somente por gravuras. Trata-se do livro *Cobra Cega*, de Avelino Guedes (Ed. Moderna – SP)

Optamos pelo texto narrativo uma vez que, em nossa cultura, as crianças, desde muito cedo, convivem com a predominância desse tipo de texto, sendo, freqüentemente, solicitadas a contar suas experiências. Essa predominância da narrativa na vida extra-escolar é extensível ao contexto escolar. Desde a pré-escola, os professores contam e/ou lêem estórias para as crianças e estas são, igualmente, solicitadas a narrar tanto experiências pessoais quanto estórias consagradas na literatura, principalmente os contos de fadas. Dessa forma, há uma certa familiaridade com o texto narrativo, superior à com outros tipos de texto.

## **2.3. Procedimento**

Observamos, inicialmente, que anterior à coleta de dados propriamente dita, houve uma fase preliminar de permanência da pesquisadora em sala de aulas, com o objetivo de estabelecer contato com as crianças. Nessas ocasiões, participamos das atividades propostas pelas professoras, observamos o material didático com o qual elas trabalhavam e observamos, igualmente, a participação dos alunos nas atividades e os cadernos e/ou folhas de atividades por eles utilizados.

O procedimento empregado para compor as narrativas pode, resumidamente, ser assim descrito:

1º.) as crianças viram o livro de estórias citado acima;

2º.) em seguida, contaram a estória para a pesquisadora. O objetivo, nesse momento, foi assegurarmos-nos de que a criança havia compreendido os eventos do livro. Em caso negativo, ou, por solicitação da criança, houve possibilidade de rever o livro.

3º.) solicitamos, então, a escrita da estória (1ª. versão). Nesse contexto, foi dada à criança a instrução de que ela deveria escrever a estória tendo, como destinatário, uma outra criança que não teria acesso ao livro.

4º.) realizamos, então, uma leitura, passo-a-passo, dos segmentos das narrativas e, a cada recurso lingüístico identificado (componente das cadeias anafóricas) a leitura foi interrompida e solicitamos da criança a justificativa de seu emprego. Nessa oportunidade, procuramos esclarecer que os apontamentos a serem feitos (pedidos de justificativas) não incidiam sobre possíveis erros da criança; visavam, tão-somente, tornar explícita a explicação que a criança apresentava por optar pelos recursos lingüísticos presentes em sua narrativa. Enfatizamos, sempre, que o aspecto importante a ser considerado era a garantia de uma compreensão adequada dos eventos do livro por parte do destinatário. A reescrita e as devidas alterações visavam, portanto, a facilitação dessa compreensão. Exigiam, no entanto, a mobilização de uma atividade reflexiva, determinando, ao menos, duas atitudes básicas por parte das crianças: 1ª.) ser capaz de perceber o uso apropriado ou não de determinados recursos lingüísticos, e, 2ª) mobilizar-se para propor possíveis soluções, o que resultou nas segundas versões das narrativas.

5º) reescrita da narrativa, em função das alterações propostas pela criança.

### **3. O Corpus - Análise e discussão**

Não nos sendo possível uma apresentação detalhada dos dados observados no propomos, no que segue, centralizar a apresentação na análise das situações interativas que resultaram nas alterações presentes nas 2ªs. versões das narrativas. Com esse propósito, estaremos identificando: 1º.) os problemas que são colocados à criança quando da construção de cadeias anafóricas, e, 2º.) as estratégias encontradas pelas crianças para a resolução desses problemas. Através de alguns exemplos extraídos de nosso *corpus*, estaremos apontando como essas estratégias foram emergindo nas situações interativas.

Observamos, inicialmente, que as estratégias que emergiram das situações interativas, ou seja, os recursos encontrados para identificar/caracterizar os personagens e referir-se a eles de forma apropriada, todos, possibilitaram uma segunda versão em que, ao leitor, há melhores possibilidades de uma compreensão apropriada dos eventos da história.

Em relação ao primeiro item proposto acima, qual seja, a identificação dos problemas encontrados pelas crianças, temos que o principal problema (nas 1ªs. versões) : utilização dos pronomes (pessoais, possessivos, e outros) em contextos que possibilitam ambigüidade de referência ou indeterminação do referente.

No que concerne à afirmação de que as situações interativas proporcionaram a mobilização de operações cognitivo-discursivas que se materializaram em recursos expressivos que permitiriam, ao interlocutor, melhor compreensão dos eventos do livro, dois esclarecimentos anteriores são necessários:

1º.) A fala do investigador procurou sempre proporcionar condições para que a criança refletisse sobre os recursos expressivos por ela empregados, tenham, esses recursos, sido ou não apropriados;

2º.) As situações de interação foram propiciando alterações que nem sempre seguiram a seqüência linear do texto. Nesses casos, houve retomadas de segmentos do texto em função das alterações propostas em segmentos posteriores.

A partir desses dois esclarecimentos optamos por expor um segmento de uma narrativa, que serve tanto como uma amostra do procedimento adotado quanto para exemplificar uma das estratégias encontradas pela criança.

**Ex. 1.** “Era uma vez uma cobra.

Ela esta dormindo veio um papaganho e pintou uma cara no rabo dele.”

No que segue, apresentamos um segmento da transcrição do episódio em que as mudanças efetuadas na primeira versão, a partir das interações pesquisador – criança, podem ser observadas.

*10º episódio* : sobre o emprego do pronome possessivo - dele - e a possibilidade de ambigüidade de referência com esse emprego.

(Obs. Em P., leia-se pesquisador e Ju. corresponde à inicial do nome da criança).

53. **P.** (...) { *Veio um papagaio e pintou uma cara no rabo dele. No rabo dele, quem? Do papagaio?*

54. **Ju.** Não, da cobra !

55. **P.** E como a gente sabe que quer... que esse dele quer dizer da cobra?

56. **Ju.** Ah! Porque eu tô falando mai dela do que do papagaio, uai. Então ela tava dormindo, daí veio o papagaio pintou o rabo nele, dele.

57. **P.** Ah! Mas você disse ela estava dormindo!

58. **Ju.** Aí vai ter que mudar!

59. **P.** Como que pode ficar?

60. **Ju.** Ele estava dormindo e veio um papagaio e pintou uma cara no rabo/ da cobra, da ... dele.

61. **P.** Dele? Você vai mudar esse ela , então?

62. **Ju.** Um, hum ! (Balança a cabeça, afirmativamente)

63. **P.** *Era uma vez uma cobra.* Aí vai ficar: ele estava dormindo? Aí fica legal?

64. (Balança a cabeça, afirmativamente)

65. **P.** *Era uma vez uma cobra. Ele estava dormindo.* Esse ele vai, vai querer dizer que essa é uma cobra. Vai dar certo?

66. **Ju.** Ah! Vai ficar meio estranho mas, mas não é, mas é mulher, que vem uma namorada, então ...

67. **P.** Ah! Então, como é que a gente pode fazer prá outra pessoa, outra criança, outra pessoa que for ler, saber que esse aqui não é a mulher?

68. **Ju.** Hum...

69. **P.** Porque tá dizendo que é ela, uma cobra?!

70. **Ju.** Só se eu inventar um nome prá cobra!

71. **P.** Pode ser. A gente pode inventar um nome prá cobra! Como pode chamar?

72. **Ju.** Roberto.

73. **P.** Então, tá!}

O exemplo exposto acima aponta-nos uma das estratégias que encontramos para resolução dos problemas encontrados na 1ª. versão da narrativa, qual seja, atribuir um nome ao personagem, estratégia essa que, em caracterizando esse personagem, estabelece uma diferenciação entre ele e os demais personagens da estória. O nome atribuído ao

personagem passou a orientar todo processo de escrita da 2ª. versão. Assim, temos, o segmento acima, em 2ª. versão:

**Ex. 1.** - 2ª. versão: “Era uma vez uma cobra *chamado Roberto*.” (“Éra una vez una cobra *llamado Roberto*.”)

Essa mesma estratégia foi observada na refacção da narrativa de uma outra criança.

Uma outra estratégia identificada foi o emprego de uma cor – vermelho, branco - (rojo, blanco) para identificar/diferenciar os personagens. Nesse caso, houve acréscimo desses adjetivos ao grupo nominal ou substituição do pronome pelo grupo nominal expandido. Temos, assim, em 1ª. e 2ª. versões, respectivamente:

**Ex. 2** - “Era uma vez uma minhoca.” (“Éra una vez un gusano”)

- “Era uma vez uma minhoca *branca*.” (“Éra una vez un gusano *blanco*”)

e, em um outro segmento,

**Ex. 3** - “Daí *ele* viu a cabeça que o papagaio vez ...” (Por ahí *él* vio la cabeza que el pájaro hizo.”

- “Daí *a minhoca vermelha* viu a cabeça que o papagaio vez...” (“Por ahí *el gusano rojo* vio la cabeza que el pájaro hizo.”

A terceira estratégia que identificamos foi o emprego de recursos que determinam o gênero dos personagens - masculino / feminino. Nesses casos tivemos o acréscimo de “macho” o “fêmea” (macho o hembra) ao substantivo cobra e, posteriormente, algumas substituições do pronome por grupo nominal cobra macho ou cobra fêmea.

**Ex. 4** - “Um dia *ela* combinou com o namorado dela ...”

“Um dia *a cobra femia* combinou com o namorado dela ...”

Por fim, uma quarta estratégia identificada foi a adição de um pronome adjetivo indefinido e de segmentos (no caso, de um sintagma preposicional) para a caracterização do personagem.

**Ex. 5.** - “e a minhoca veio.” (“y el gusano vino.”)

“e a *outra* minhoca veio *com um lacinho na cabeça*. (“y el *otro* gusano vino *con una cintita en la cabeza*.”

Soluções singulares, essas quatro estratégias apontadas acima (e outras que não nos é possível exemplificar aqui) e as conseqüentes alterações nas narrativas refletem a importância da dimensão interacionista-social na construção do conhecimento e nos permitem pensar a relação atividade de linguagem / sujeito / conhecimento como um movimento dinâmico de construção / constituição recíprocas da linguagem, do sujeito e do conhecimento.

#### 4. Conclusão

Com as palavras que seguem, retomamos o principal aspecto que orientou esse trabalho: “(...) en collaboration, sous la direction et avec l’aide de quelqu’un, l’enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu’il agit tout seul.” (Vygotsky: 1934/1997: 352). Existem tarefas que uma pessoa é capaz de resolver, com êxito, sozinha; outras, porém, poderão ser alcançadas somente com a intervenção de um interlocutor mais hábil. A análise comparativa entre as duas versões das narrativas atesta esta afirmação. Nesse sentido, podemos afirmar que a interação social guiada por uma

pessoa mais hábil, propicia a mobilização de operações de linguagem que se materializam em recursos expressivos mais adequados para a construção das cadeias anafóricas e, conseqüentemente, da coesão.

Ainda em relação a esse aspecto, observamos que o procedimento adotada teve, por propósito primeiro, mostrar à criança que a escrita supõe a leitura – escreve-se para alguém ler – o que, nos parece, não faz parte das preocupações presentes nas salas de aula. Nessas, normalmente, a criança escreve para o professor corrigir, principalmente os erros ortográficos. Não são, dessa forma, proporcionadas à criança condições de reflexão sobre os aspectos relacionados à estruturação do texto escrito que permitem a construção do sentido tanto para si como para sua audiência.

A responsabilidade da instituição escolar, a esse propósito, é ímpar; em nossa cultura, é no contexto escolar que a criança experiencia situações formalizadas de ensino / aprendizagem. Desse modo, os esforços precisam ser direcionados no sentido de que o trabalho pedagógico considere as dificuldades experimentadas pelas crianças no processo de estruturação do texto na modalidade escrita da linguagem.

### Referências Bibliográficas

- APOTHÉLOZ, D. 1995. *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*. Genève: Droz.
- APOTHÉLOZ, D. & M.J. REICHLER-BEGUÉLIN. 1995. Construction de la référence et stratégies de désignation. In: A. Berrondonner & M.J. Reichler-Beguelin, Du syntagme nominal aux objets-de-discours – SN complexes, nominalisations, anaphores. *TRANEL*, 23, décembre: 227-271.
- BRONCKART, J.P. 1996. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- CHAROLLES, M. et A. REBOUL (Coord.) 1997. Référence et Anaphore. *Verbum*, Tome XIX, n°. 1-2.
- KLEIBER, G. 1994. *Anaphores et Pronoms*. Belgique: Duculot – Champs Linguistiques.
- KLEIBER, G. & C. SCHNEDECKER. L'anaphore associative, d'une conception l'autre. In: C. Schnedecker, M. Charolles, G. Kleiber & J. David, L'Anaphore Associative (aspects linguistiques, psycholinguistiques et automatiques.) *Recherches Linguistiques*, XIX, Université de Metz: 5-64.
- KLEIBER, G, R. PATRY & N. MENARD. 1994. Anaphore associative: dans quel sens roule-t-elle? In: C. Schnedecker, M. Charolles, G. Kleiber & J. David, L'Anaphore Associative (aspects linguistiques, psycholinguistiques et automatiques.) *Recherches Linguistiques*, XIX, Université de Metz: 129-150.
- KOCH, I. V. 1988. Lingüística do Discurso: o salto qualitativo. *Anais do II CELLIP*, Londrina, Paraná.
- KOCH, I. V. 1988a.) Principais mecanismos de Coesão Textual em Português. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, (15): 73-80, jul/dez.
- KOCH, I. V. 1989. *A Coesão Textual*. São Paulo: Editora Contexto.
- KOCH, I. V. (no prelo) *Lingüística Textual: retrospecto e perspectiva*.
- KOCH, I. V. 1998. A Referenciação Textual como Estratégia Cognitivo-Interacional. Trabalho apresentado no *XIII Encontro Nacional da ANPOLL - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística*. UNICAMP, Campinas, julho/98.
- KOCH, I. V. & L. A. MARCUSCHI (no prelo) Processos de Referenciação na Produção Discursiva. *D.E.L.T.A.*, SP.
- MARCUSCHI, L. A. 1993. Da fala para a escrita - Operações de Retextualização. *Mimeo*. UFPE.
- MARCUSCHI, L. A. 1994. Contextualização e Explicitude na Relação entre Fala e Escrita. *Mimeo*. UFPE.
- MARCUSCHI, L. A. 1997. Estratégias de Progressão Referencial sem Antecedente explícito em Textos Falados e Escritos. UFPE, Mimeo.
- MARCUSCHI, L. A. 1998. Aspectos da Progressão Referencial na fala e na escrita no Português Brasileiro. Texto apresentado no “Colóquio Internacional - A Investigação do Português em África, Ásia, América e Europa: balanço e perspectivas.” Berlin, Alemanha, 23-25 de março de 1998.
- MARCUSCHI, L. A. & I.V. KOCH. 1998. Estratégias de Referenciação e Progressão Referencial na Língua Falada. (Mimeo)
- REICHLER-BEGUÉLIN, M.J. 1988. Anaphore, cataphore et Mémoire Discursive. *Pratiques*, 57, mars: 15-43.
- REICHLER-BEGUÉLIN, M.J. 1988a. Norme et Textualité – Les procédés référentiels considérés comme déviants en langue écrite. In: G. Schoeni, J.P. Bronckart & P. Perrenoud,



*La langue Française est-elle gouvernable? Normes et activités Langagières.* Neuchatel-Paris: Delachaux & Niestlé, 185-216.

SCHNEUWLY, B. 1987. Les Capacités Humaines sont des Constructions Sociales. Essai sur la Théorie de Vygotsky. *European Journal of Psychology of Education*. Vol. 1, n° 4, p. 5-16.

SCHNEUWLY, B. 1988. *Le langage écrit chez l'enfant - la production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris: Delachaux & Niestlé.

SCHNEUWLY, B. 1989. Le 7e. Chapitre de *Pensée et langage* de Vygotski: esquisse d'un modèle psychologique de production langagière. *Enfance*, Tome 42, n° 1-2/1989: 23-30.

SCHNEUWLY, B. 1989a. La conception Vygotskyenne du Langage Écrit. *Etudes de Linguistique Appliquée*, n 73, Janvier-Mars: 107-117.

SCHNEUWLY, B. 1991. Production de Textes Ecrits, types de textes et types d'activité. In: M. Fayol, J.E. Gombert, H. Abdi & D. Zagar (Eds.), *La Production d'Écrits: de l'école maternelle au collège*. Dijon: CRDP de Dijon: 71-83.

SCHNEUWLY, B. 1994. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: Y. Reuter, *Les Interactions Lecture-Écriture - Actes du Colloque Théodile-Crel*. Bern: Peter Lang: 155-173.

SCHNEUWLY, B. 1995. Apprendre à écrire. Une approche socio-historique. In Jean-Yves Boyer, Jean-Paul Dionne et Patricia Raymond (Eds.), *La Production de Textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Québec: Les Éditions Logiques: 73-100.

SCHNEUWLY, B. 1996. Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières? *ELA Revue de Didactologie des langues-cultures*. 101: 73-86.

SCHNEUWLY, B. & J.P. BRONCKART (Eds.) 1985. *Vygotsky aujourd'hui*, Paris: Delachaux et Niestlé.

SCHNEUWLY, B., J.P. BRONCKART, A. CLEMENCE & M.N. SCHURMANS. 1996. Manifesto. Reshaping Humanities and Social Sciences: A Vygotskian Perspective. *Swiss Journal of Psychology*, 55: 74-84.

VYGOTSKI, L. 1934/1997. *Pensée & Langage*. Paris: La Dispute.

WERTSCH, J.V. 1979. *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. New York: Sharpe.

WERTSCH, J.V. 1985. *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge: Harvard University Press.

WERTSCH, J.V., P. DEL RÍO & A. ALVAREZ (Eds.) 1995. *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.