

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: Considerações sobre a prática pedagógica no ensino da língua

Dra. Lígia Regina Klein
Universidade Federal do Paraná

“Não choro por nada que a vida traga ou leve. Há porém páginas de prosa que me têm feito chorar. Lembro-me, como do que estou vendo, da noite em que, ainda criança, li pela primeira vez numa selecta o passo célebre de Vieira sobre o rei Salomão. «Fabricou Salomão um palácio...» E fui lendo, até ao fim, trémulo, confuso: depois rompi em lágrimas, felizes, como nenhuma felicidade real me fará chorar, como nenhuma tristeza da vida me fará imitar. Aquele movimento hierático da nossa clara língua majestosa, aquele exprimir das idéias nas palavras inevitáveis, correr de água porque há declive, aquele assombro vocálico em que os sons são cores ideais - tudo isso me toldou de instinto como uma grande emoção política. E, disse, chorei: hoje, relembrando, ainda choro. Não é - não - a saudade da infância de que não tenho saudades: é a saudade da emoção daquele momento, a mágoa de não poder já ler pela primeira vez aquela grande certeza sinfônica. (Fernando Pessoa)

As discussões em torno do tema do ensino da língua materna, nas séries iniciais, têm colocado em confronto as expressões *alfabetização* e *letramento*, não como uma mera disputa semântica, mas como posições diferentes na abordagem teórico-metodológica do ensino da língua.

Esta disputa teórico-prática, extremamente profícua, tem-nos obrigado a analisar com mais profundidade os limites e possibilidades do processo de ensino-aprendizagem, em uma e outra abordagem. Entretanto, cabe a preocupação com os desvios e reducionismos, até certo ponto comuns quanto o embate em defesa do novo encontra pela frente uma tradição muito arraigada. Nestas circunstâncias, não raro, vale a tese da curvatura da vara, e os contendores levam ao paroxismo os elementos divergentes de suas concepções.

No caso do embate alfabetização X letramento, vimos emergir uma crítica necessária e acertada à alfabetização tradicional que descurava qualquer tratamento da textualidade, centrando-se exclusivamente no ensino – fragmentado e mecanicista - do código. Tal crítica se deu, entretanto, antes que se adensasse a divulgação de uma concepção mais ampla que, superando os métodos tradicionais, resultasse em práticas pedagógicas mais adequadas e mais exitosas. Disto resultou, em um primeiro momento, entre os professores alfabetizadores, uma verdadeira “febre do texto”. A chegada do texto às classes de alfabetização se fez, entretanto, em abordagens muito precárias, em razão,

quer nos parecer, do desconhecimento dos professores acerca dos fundamentos que informam uma concepção que toma o texto como eixo do processo de ensino-aprendizagem da língua.

Ao mesmo tempo, uma outra dimensão deletéria desse momento foi o abandono, puro e simples, do desenvolvimento de atividades relacionadas ao ensino do código. Em consequência, o que se verificou foi um rebaixamento ainda maior dos resultados da aprendizagem nas séries iniciais – aprendizagem esta já gravemente dificultada por todas as questões sócio-políticas que interferem no processo educacional e sobre as quais não discorreremos aqui.

Em suma, o que se verificou foi um abandono do ensino do código e, paralelamente, um trabalho com o texto, como mero pretexto para o estudo de algumas regras gramaticais, posto verificar-se, entre os professores, um ainda incipiente domínio de um conhecimento científico adequado à nova abordagem proposta.

Nesse quadro, é de suma importância o adensamento da discussão sobre o letramento enquanto concepção do ensino da língua que, sem descurar do trabalho com o código, transcende os limites estreitos da alfabetização tradicional.

Antes, entretanto, de se discutir qualquer aspecto de tal concepção, há que se clarear, ainda que em traços rápidos, a própria concepção de linguagem que se toma como fundamento.

Começamos pela afirmação da natureza histórica e social da linguagem. Efetivamente, a linguagem, invenção humana, nasce da necessidade que os homens sentiram de, no processo de trabalho, comunicarem-se entre si, pois, para estabelecerem relações de intercâmbio ou de cooperação exigidas pelo processo de produção da existência, impõe-se-lhes a necessidade de comunicar-se. Em decorrência desta necessidade, produzem a linguagem.

Com o concurso da linguagem, entretanto, o homem não apenas consolida seus laços societários como acumula conhecimentos - transmitindo informações – e, ainda, produz a possibilidade da consciência propriamente humana. “*A linguagem é tão antiga quanto a consciência - a linguagem é a consciência real, prática...*” ensinam MARX e ENGELS (1998). E, mais adiante, “*exatamente como a consciência, a linguagem só*

aparece com a carência, com a necessidade dos intercâmbios com os outros homens” (pp. 24-5).

De fato, a comunicação, entendida como expressão exterior das idéias, dos sentimentos, do pensamento, é uma das funções mais importantes da linguagem, mas não é a única. Outra função, igualmente importante, é a de permitir a representação mental (ou psíquica) da realidade exterior, ao nível da abstração. Ao formularmos um pensamento, recorreremos ao uso da linguagem.

Como afirmam SPIRKINE e YAKHOT (1975):

A unidade da linguagem e do pensamento dimana da própria natureza do pensamento. O pensamento só se torna real nas palavras. Enquanto está na cabeça do homem, está como morto, inacessível aos outros homens. Marx também disse que “a linguagem é a realidade imediata do pensamento”. Mesmo quando pensamos em nós próprios revestimos os nossos pensamentos dum invólucro verbal. Graças à linguagem, os pensamentos formam-se e transmitem-se aos outros homens. E graças à escrita, transmitem-se duma geração a outra. Não se saberia exprimir um pensamento abstracto senão por palavras.

Desde a mais tenra idade do homem, a sua consciência forma-se com base em palavras, na linguagem, porque é com a ajuda da linguagem que se exprimem os nossos pensamentos.

No decorrer deste processo, o pensamento alia-se intimamente à linguagem, fenómeno próprio do homem. É impossível separar a consciência do pensamento, da linguagem. A linguagem e o pensamento constituem uma unidade orgânica.” (p. 54-5).

Trata-se, neste caso, do pensamento verbal ou lógico-verbal, através do qual, conforme LURIA (1979), o homem, baseando-se nos códigos da língua, consegue ultrapassar os limites da percepção sensorial imediata do mundo exterior, refletir conexões e relações complexas, elaborar conceitos e conclusões, bem como resolver complexas tarefas teóricas.

Como já afirmamos, em outro trabalho, (KLEIN e SHAFASCHEK, 1990):

(...) é a linguagem enquanto possibilidade de representação, logo de abstração e generalização das características do mundo exterior, que possibilita a passagem da consciência sensível à consciência racional, da operação com objetos concretos para operações com conceitos ou representações.

Nessa perspectiva, a linguagem não só liberta o homem da sua subordinação ao concreto e imediato, permitindo-lhe operar na ausência dos objetos pela ação de uma consciência capaz de discernimento e da

abstração, como é responsável – juntamente com o trabalho – pela própria formação das dificuldades que possibilitem a realidade dessas operações.

Dessa análise decorre uma constatação da maior importância: tanto a linguagem como a consciência não são faculdades naturais do homem, não estão dadas pela natureza, nem constituem um dom inato.

São, pelo contrário, fatos históricos, isto é, o resultado da ação coletiva que os homens desenvolveram, no processo do trabalho, ao longo de sua história.

Assim sendo, nem a linguagem é imutável, única e acabada, nem os processos de abstração e generalização permanecem invariáveis. Pelo contrário, determinados que são pelo grau de desenvolvimento do trabalho – da mesma forma que determinam alterações substanciais neste – apresentam-se de forma diversificada em diferentes estágios sócio-econômicos.

Ora, uma vez que a possibilidade de realização dos processos mentais mais elaborados implica a dimensão simbólica da linguagem, não há dúvida de que a aquisição e o domínio cada vez mais amplo desta, acarretará possibilidades diferenciadas e, também, cada vez mais amplas de apreensão do conhecimento historicamente acumulado, demandando, portanto, o desenvolvimento daqueles processos.

A linguagem, inicialmente colada à situação prática e aos gestos, foi avançando em possibilidades de representação, exigidas pela complexificação das relações sociais de trabalho, até a construção de um sistema de códigos capaz de transmitir qualquer informação. Esse esforço, de emancipar a linguagem da situação concreta imediata, ampliando seu grau de abstração, tem, na linguagem escrita o seu produto mais desenvolvido” (p. 23-4).

O pensamento verbal é especialmente importante não só porque serve de base à assimilação e ao emprego dos conhecimentos, como se constitui no meio fundamental da complexa atividade cognitiva do homem, conforme esclarece LURIA (1979):

O pensamento que utiliza o sistema da língua, permite discriminar os elementos mais importantes da realidade, relacionar a uma categoria os objetos e fenômenos que, na percepção imediata, podem parecer diferentes, identificar aqueles fenômenos que, apesar da semelhança exterior, pertencem a diversos campos da realidade; ele permite elaborar conceitos abstratos e fazer conclusões lógicas, que ultrapassam os limites da percepção sensorial; permite realizar os processos de raciocínio lógico e no processo deste raciocínio descobrir as leis dos fenômenos que são inacessíveis à experiência imediata; permite refletir a realidade de maneira imediatamente bem mais profunda que a percepção sensorial imediata e coloca a atividade consciente do homem numa altura incomensurável com o comportamento animal (p. 17-8).

Ou seja, também o conteúdo da consciência, na sua forma humana mais desenvolvida, se estrutura como linguagem, isto é, através de signos.

BAKHTIN (1986) reitera essa mesma idéia, nos seguintes termos: “*não somente a atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda do signo (assim como nos expressamos para os outros por palavras, mímica ou qualquer outro meio), mas, ainda, que para o próprio indivíduo, ela só existe sob a forma de signos. Fora deste material semiótico, a atividade interior, enquanto tal, não existe*” (p. 51), ou ainda “*a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos*” (p. 33).

Por outro lado, posto ser constituído pelo concurso de signos (ou material semiótico), o conteúdo psíquico é passível de ser expresso. É, ainda, BAKHTIN que ensina: “*toda atividade mental é exprimível, isto é, constitui uma expressão potencial. Todo pensamento, toda emoção, todo movimento voluntário são exprimíveis. A função expressiva não pode ser separada da atividade mental sem que se altere a própria natureza desta.*” (Idem, p. 51).

Deste modo, o pensamento e a linguagem, embora distintos, mantêm entre si uma unidade indissociável. Nessa unidade, não é a atividade mental que organiza a expressão, mas é a linguagem, enquanto expressão, enquanto signo, enquanto material semiótico que organiza a atividade mental. Nos marcos desta concepção, a linguagem e a consciência – resultantes de um processo de construção social – não são qualidades inatas do homem.

A consequência imediata desta concepção, para a pedagogia, é a compreensão de que a linguagem verbal tem um papel fundamental na produção dos conteúdos da consciência e precisa ser aprendida pelos indivíduos, na sua forma mais elaborada. Isto implica atribuir ao ensino da língua materna uma importância que transcende o mero domínio de um instrumento de comunicação.

Por outro lado, ao “desnaturalizar” a linguagem, tratando-a como processo social, essa concepção atribui à educação uma função muito mais complexa que apenas aquela de zelar para que o ambiente seja adequado para o desenvolvimento normal de pretensas capacidades inatas.

Muito ao contrário, essa concepção proclama, como espinha dorsal da educação, o processo de ensino-aprendizagem, o que de imediato nega qualquer prioridade a um ou outro dos sujeitos imediatos da relação pedagógica (professor e aluno). Ao contrário, atribui papéis e responsabilidades a ambos. O papel do educador não seria mais o de meramente

“zelar” pelas condições de aprendizagem, mas de atuar na sua produção, de promovê-las através do ensino. Da mesma forma, segundo essa perspectiva, o aluno não atinge a aprendizagem se não atuar ativamente, se não realizar um esforço, um empenho intelectual atento e constante de apropriação e reflexão sobre os conhecimentos ensinados.

Essa concepção defende, pois, a importância tanto da intervenção pedagógica intencional e sistematizada, quanto da atividade intelectual e prática do aluno como fatores que, articulados, constituem a base do processo pedagógico. Tais fatores são tanto mais reivindicados quanto mais limitadas as condições concretas de existência do aluno, uma vez que tal limitação reduz, também, a possibilidade de exercício de práticas sociais mais complexas que envolvem múltiplos conhecimentos.

Essa mesma concepção de linguagem, por outro lado, afirma o princípio fundamental de que o texto, enquanto unidade discursiva, é o eixo em torno do qual gira toda a atividade pedagógica do ensino da língua, não apenas nas séries iniciais como em qualquer nível da escolarização.

Para tanto, há de se tomar o texto – enquanto unidade de conteúdo e forma - em duas dimensões, intimamente articuladas: as determinações sociais da prática discursiva e os recursos que o código oferece para a constituição do texto e seus sentidos. Em virtude da natureza linear da exposição discursiva, consideraremos isoladamente cada dimensão, enfatizando, porém, o alerta de que conteúdo e forma realizam-se sempre em uma unidade absolutamente orgânica, não sendo possível separá-los na prática.

Determinações sociais da prática discursiva

Enquanto objeto social, o texto está determinado pelas mesmas leis sociais que, em uma sociedade de classes, definem os interlocutores, seus papéis sociais, seus interesses de classe e, sobretudo, a correlação de forças entre tais interlocutores. Os discursos se constituem, portanto, como expressões de visões de mundo, de ideologias. Na esclarecedora formulação de FIORIN (1988):

Uma formação ideológica deve ser entendida como a visão de mundo de uma determinada classe social, isto é, um conjunto de representações, de idéias que revelam a compreensão que uma dada classe tem do mundo. Como não existem idéias fora dos quadros da linguagem, entendida no seu sentido amplo de instrumento de comunicação verbal ou não-verbal, essa visão de mundo não existe desvinculada da linguagem. Por isso, a cada formação ideológica corresponde uma formação discursiva, que é um conjunto de temas e de figuras que materializa uma dada visão de

mundo. Essa formação discursiva é ensinada a cada um dos membros de uma sociedade ao longo do processo de aprendizagem lingüística. É com essa formação discursiva assimilada que o homem constrói seus discursos, que ele reage lingüisticamente aos acontecimentos. Por isso, o discurso é mais o lugar da reprodução que o da criação. Assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer. Há, numa formação social, tantas formações discursivas quantas forem as formações ideológicas. Não devemos esquecer-nos de que assim como a ideologia dominante é a da classe dominante, o discurso dominante é o da classe dominante.

As visões de mundo não se desvinculam da linguagem, porque a ideologia vista como algo imanente à realidade é indissociável da linguagem. As idéias e, por conseguinte, os discursos são expressão da vida real. A realidade exprime-se pelos discursos.” (pp.32-3).

Os tipos de textos, bem como o sentido de um texto, estão marcados por essas relações sociais e suas contradições, de modo que ignorá-las significa, em grande medida, inviabilizar as possibilidades de leitura e interpretação mais profundas dos discursos correntes.

É importante, pois, considerar que os textos – e seu conteúdo – não são neutros e nem se produzem de forma neutra, mas se realizam, sempre, sob determinações sociais, produzindo diferentes resultados, suscitando diferentes reações dos interlocutores. A título de ilustração, pensemos na frase “*Por favor, alcance-me aquele pacote*”. Para sua compreensão, parece suficiente a apreensão de sua literalidade. O que mais poderíamos entender desse enunciado? O que mais ele poderia nos dizer, além do simples fato de que alguém pede um favor a outrem? Ora, situando-o em determinado contexto, a saber, um diálogo entre um patrão e um empregado, imediatamente salta aos olhos que esta frase apresenta conteúdos distintos quanto dita por um ou pelo outro interlocutor. Dita pelo patrão, é uma frase imperativa; é uma ordem incontestável que o empregado não pode recusar, sob pena de represália. Dita pelo empregado, é uma súplica, que o patrão pode ou não atender. No contexto de uma interlocução entre iguais, tal enunciado contemplaria o direito de escolha do ouvinte, quanto à resposta possível. Sua decisão estaria marcada por princípios de amizade, de solidariedade, mas, de qualquer forma, poderia perfeitamente admitir uma recusa justificada, sem quebra da expectativa implícita na relação de amizade.

Se tomarmos um outro exemplo, a escrita do nome, veremos que em determinado contexto ela, na condição de assinatura, constitui-se índice de uma obrigação, de um

compromisso cujo alcance muitas vezes nem sequer é claramente compreendido pelo signatário.

Um outro importante aspecto da dimensão social da prática discursiva refere-se às variedades de falares em confronto com uma variedade padrão.

Se uma língua não é uniforme, significa que ela apresenta formas variadas, coexistentes. Uma língua, na verdade, é um conjunto de variedades que se constituem a partir de peculiaridades próprias de determinadas regiões, de determinados agrupamentos, de determinada classe social ou segmento de classe, etc.

Ocorre, no entanto, que em uma sociedade cindida em classes, uma variedade é assumida como modelo, como a forma ideal, como a forma correta. Essa variedade passa, então, a ser tomada como a única expressão adequada daquela língua. O uso de uma variedade sem prestígio social passa a ser mais uma causa de discriminação e mais uma barreira a informações e conhecimentos veiculados na variedade padrão.

Cabe perguntar: quem decide qual variedade vai ser assumida como modelo? Obviamente, quem tem o poder para decidir e impor essa decisão. Parafraseando Marx, diríamos que “a variedade lingüística dominante, é a variedade da classe dominante”.

Como explica Sírio Possenti, *“aquilo que se chama vulgarmente de linguagem correta não passa de uma variedade da língua que, em determinado momento da história, por ser utilizada pelos cidadãos influentes da região mais influente do país, foi a escolhida para servir de expressão do poder, da cultura deste grupo, transformada em única expressão da única cultura. Seu domínio passou a ser necessário para ter acesso ao poder.”* (In GERALDI, 1984).

Conforme Gnerre, entre os fatores que promovem a consolidação de uma variedade lingüística à condição de variedade “cultura” ou “padrão” destacam-se a associação desta variedade à modalidade escrita e à tradição gramatical; a dicionarização dos signos desta variedade e, finalmente, a consideração dessa variedade como legítima portadora de uma identidade nacional e de uma tradição cultural (GNERRE, 1978).

Esta unicidade imposta resulta em uma forma dramática de reforçar a desigualdade social por, pelo menos, duas razões. A variedade eleita passa a ter um poder que não provém dela mesma, mas de seus influentes falantes. Passa, ainda, a ser objeto de estudo, de zelo e de aprimoramento que a tornam, por um lado, cada vez mais capaz de expressar

um leque maior de elementos e processos da realidade e, por outro, cada vez mais inacessível aos falantes das demais variedades, as quais acabam limitadas a um uso mais coloquial e trivial.

Assim, se, por um lado, o poder dos falantes impõe uma variedade como modelo, esta variedade, desenvolvida ao longo de anos de aprimoramento, torna-se capaz de incorporar todas as demais e se eleva, ela própria, num dado momento, à condição de instrumento de poder.

É possível, então, ao falante desta variante, entender o conteúdo dos falares de todos os demais e a produzir um discurso na língua eleita como “de todos”, a língua da nação, mas em muitos aspectos incompreensível para a maioria dos falantes.

É evidente, nessa condição, o quanto esta variedade torna-se instrumento útil ao exercício do poder e à defesa de privilégios. Lembremos, a título de exemplo, o “economês” de que não raro se lança mão para convencer o conjunto da população da necessidade de, mais uma vez, sacrificar-se em nome de um desenvolvimento cujos benefícios nunca são socializados.

Além disso, é na modalidade eleita que são vertidos os discursos relacionados à produção mais elaborada das ciências, das artes, da filosofia. Esses discursos vão constituindo um repertório lexical e se revestindo progressivamente de tal complexidade estrutural que logram distanciar-se, cada vez mais, dos falares populares – e, evidentemente, distanciar destes falantes o conteúdo que expressam.

Se a variedade padrão, na sua forma oral, vai se tornando progressivamente inacessível ao conjunto da população, a escrita passa a oferecer mais razões, ainda, de inacessibilidade: primeiro, evidentemente, pela maior dificuldade de aprendizagem da escrita, relativamente à linguagem oral; em segundo lugar, porque se soma a essa dificuldade o nível ainda mais formal e elaborado do discurso escrito em relação ao discurso oral. Aqueles que dominam amplamente a escrita usam-na como se se tratasse de uma possibilidade igualmente generalizada, impondo aos demais, por exemplo, a submissão a compromissos expressos em documentos, acordos, contratos, constituições, normas, regimentos, receituários, registros cujo poder e cujo teor a maioria do povo desconhece ou compreende apenas parcialmente.

Evidentemente, os exemplos aqui citados são apenas ilustrativos e mal apontam para a dimensão das implicações que a natureza social do texto suscita no processo de ensino-aprendizagem da língua. Entretanto, são suficientes para deixar claro que o ensino da língua não pode tangenciar tais questões. Sobretudo, não pode ignorar a importância do domínio da variedade padrão pelos alunos das classes populares, bem como do exercício da reflexão crítica acerca dos conteúdos discursivos, dada sua natureza marcada pelas contradições de classe que permeiam esta sociedade.

O texto como objeto lingüístico: recursos formais do discurso

O estudo do texto como objeto lingüístico implica levar em consideração duas dimensões que comungam intimamente: o código e o sentido que se quer produzir. O desenvolvimento do trabalho pedagógico com o código deve estar assentado no texto, pois aquele nada mais é do que o suporte material para a produção do sentido. Descolado da produção do sentido, o código perde sua razão de existir. Entretanto, isto não quer dizer que o estudo do código não precise contemplar conteúdos específicos, tais como a relação oralidade-escrita, a compreensão da organização da escrita com referência em um sistema fonético, o princípio alfabético, o reconhecimento das letras e a compreensão das relações letras-fonemas (biunívocas, posicionais e arbitrárias), o princípio do registro fixo dos vocábulos, a acentuação, a pontuação, as notações léxicas, o sinal de parágrafo, a direção da escrita, a segmentação da escrita, etc..

Como já dissemos, esses conteúdos específicos do código devem ser tratados de forma articulada com o processo de construção de sentido no texto, construção esta que não se esgota na memorização dos elementos do código, mas exige, ainda, e com a mesma importância, o domínio de conteúdos como as características e determinações da interlocução, intertextualidade, unidade temática, estrutura textual e segmentação do texto, argumentação, coerência e coesão, adequação lexical (léxico, sinônimos, antônimos e parônimos), recursos de citação (discurso direto, indireto e indireto livre), sintaxe de concordância, sintaxe de regência, sintaxe de colocação, recursos gráficos, além das possibilidades ou limites do uso da norma padrão, de redundâncias e repetições, ambigüidade, gírias e jargões.

O tratamento articulado desses conteúdos só é possível se o objeto de estudo é a própria língua em uso real, ou seja, o texto. A metodologia, para tal, envolve quatro práticas, igualmente articuladas: 1. leitura e interpretação; 2. produção de textos orais e escritos; 3. análise lingüística e 4. atividades de sistematização para o domínio do código.

Tais práticas permitem tomar os recursos da escrita como instrumentos de produção de sentido, e não como entes “em si” e, sem descurar o domínio do código – essencial nas séries iniciais -, avançam, com o concurso da compreensão das determinações sociais da prática discursiva, na direção de um letramento mais efetivo.

Finalmente, cabe considerar que o letramento não se esgota no aprendizado escolar da língua, mas implica a inserção reiterada e o mais plena possível do sujeito em práticas discursivas, nas modalidades oral e escrita, correntes na vida contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- GNERRE, M. Linguagem e poder. In **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa**. Vol. IV, Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 1978.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel/PR: ASSOESTE; Campinas: UNICAMP, 1984.
- KLEIN, L. R. e SHAFASCHEK, R. Alfabetização. In **Currículo Básico para a Escola Pública**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 1990.
- KLEIN, L. R. **Proposta Metodológica de Língua Portuguesa**. Col. Cadernos da Escola Guaicuru. Vol. 5. Campo Grande/MS: Guaicuru/SEED, 2000.
- KLEIN, L. R. Considerações teórico-metodológicas sobre alfabetização. In **Tempo de Alfabetizar: Fundamentos teórico-metodológicos**. Campo Grande/MS: Ed. Guaicuru/SEED, 1996.
- LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In **Curso de Psicologia Geral**. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- MARX, K. **O Capital**. Livro 1, vol. 1. São Paulo: DIFEL, 1982. 8ª. Edição.
- _____ e ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. Vol.I. (Recolha e transcrição dos textos de Maria Aliete Galhoz e Teresa Sobral Cunha. Prefácio e Organização de Jacinto do Prado Coelho.) Lisboa: Ática, 1982.
- SPIRKINE e YAKHOT. O pensamento, a língua e a linguagem. In **O materialismo dialético**. Lisboa: Estúdios Cor, 1975.