

DESENVOLVIMENTO DA FUNÇÃO SIMBÓLICA DA CRIANÇA E APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NA INFÂNCIA: CONCEITOS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.

Nara Soares Couto
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Marília-SP
e-mail: narasoarescouto@yahoo.com.br

RESUMO:

Este trabalho aborda questões referentes à brincadeira e ao desenvolvimento cultural da criança de seis anos, na ótica da Teoria Histórico-Cultural. Na pesquisa, busca-se compreender as relações existentes entre o jogo de faz-de-conta e o desenvolvimento das representações simbólicas da consciência essenciais para a apropriação da leitura e da escrita. A hipótese norteadora das investigações é a de que embora a aprendizagem da leitura e da escrita esteja no foco das expectativas dos pais e professores, esta se constitui num desafio ao qual a grande maioria das crianças não pode corresponder porque requer a apropriação de capacidades humanas que formam a base orientadora de novas aprendizagens na idade escolar, de modo particular, a apropriação da leitura e da escrita. Com base nessas proposições, realizei um trabalho sob os princípios da pesquisa-ação, fundamentado nos estudos de Vigotski e colaboradores, inserindo o brincar na rotina escolar com o propósito de provocar o desenvolvimento da função simbólica na criança, função esta necessária à apropriação da leitura e da escrita. Nesta pesquisa foram envolvidas crianças de seis anos de uma instituição educativa pública estadual e apresenta resultados que podem ser socializados

Palavras-chave: Brincadeira. Função simbólica da consciência; Leitura-escrita.

Introdução:

No Brasil, é recente o reconhecimento do atendimento educacional para crianças de zero a seis anos como a primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996). Embora a história da educação infantil brasileira tenha pouco mais de cem anos (BARRETO, 1995) essa conquista é essencial para pensar os direitos da criança e da infância, sobretudo, porque o próprio conceito de infância tem sofrido modificações a partir dessas conquistas e das discussões políticas e educacionais atuais. Como exemplo dessas mudanças, é possível assinalar a ampliação para nove anos do ensino fundamental, com a redução de seis para cinco anos da educação infantil (BRASIL, 2006).

Nesse contexto político-educacional, venho desenvolvendo, desde 1993, trabalhos pedagógicos na educação infantil e na educação fundamental como professora de crianças pequenas. Especificamente, no trabalho realizado nas escolas com crianças de seis anos, percebi modificações no ambiente educativo, seja do ponto de vista da estruturação do espaço físico, seja em relação ao fazer educativo voltado para a alfabetização dessas crianças, configurando proposições educativas pautadas no ensino sistemático do aprender a ler e a escrever.

Diante disso, passei a trabalhar com projetos alternativos com as crianças com o objetivo de oferecer a elas possibilidades de interação e uso da escrita e da leitura tendo como referência a função social destas atividades culturalmente construídas pelo gênero humano, bem como empreender ações pedagógicas que possibilitassem a formação da função simbólica da consciência por meio de vivências lúdicas, dentre as quais a brincadeira de faz-de-conta (MUKHINA, 1996).

A partir dessas experiências práticas surgiu um desejo de pesquisa, de estudo e de reflexão sobre a e para a prática educativa com as crianças pequenas, focando especificamente o brincar e seu papel no desenvolvimento humano. A brincadeira se constitui, pelos princípios da Teoria Histórico-Cultural, numa atividade mediante a qual a criança forma sua personalidade e inteligência, interpretando o mundo, incorporando papéis sociais e apropriando-se do uso dos objetos humanos. A criança, por exemplo, brinca de cortar alimentos sem utilizar uma faca real. Ela usa um objeto que a substitui e seus gestos são realizados de maneira a compreender a função social desse instrumento historicamente construído.

Em decorrência das experiências com crianças de 0 a 6 anos, ampliei esse trabalho ao ensino fundamental, implementando a brincadeira não-didatizada na rotina semanal do trabalho pedagógico numa turma de 1ª série que, no início do ano letivo de 2006, era constituída em 80% por crianças com seis anos de idade.

A partir desse trabalho prático e considerando o momento atual no âmbito da educação infantil, em que a educação das crianças entre três e seis anos pauta-se na idéia de modernidade de antecipação da escolaridade (BISSOLI, 2005; FREITAS, 2006; LIMA, 2005; MELLO, 2005; MUKHINA, 1996;) e, conseqüentemente, transforma precocemente a criança em escolar (especialmente quando vemos a inserção das crianças de seis anos nas salas de ensino fundamental), parece-me essencial um estudo sobre a relação entre desenvolvimento das crianças de seis anos e a progressão na elaboração cada vez mais simbólica das brincadeiras, sua relação com o desenvolvimento infantil, e, especificamente, com o processo de apropriação da leitura e da escrita na infância.

Por entender que brincar não pode ser visto como um *laissez faire*, nem como um fazer didatizado cuja função seja a alfabetização; é essencial, nas reflexões aqui pretendidas, re-conceitualizar o que seja brincar do ponto de vista do professor e o papel desse profissional na criação de mediações entre a criança e a cultura.

De maneira geral, segundo a Teoria Histórico-Cultural, tal progressão dá-se nos jogos de faz-de-conta pelos quais a criança transforma os objetos em outros objetos, adequados aos movimentos que deseja realizar. De acordo com Vygotski (1995), estes movimentos já se constituem em gestos simbólicos que possuem uma função indicativa, como apontar, despedir-se, embalar o bebê. Num segundo momento, a criança passa a utilizar a linguagem submetendo, paulatinamente, os movimentos ao controle voluntário, o que se reflete na capacidade de planejar e antecipar ações, de pensar antes de agir. Finalmente, a criança utiliza somente a linguagem oral para designar os objetos, dispensando o gesto e destacando indícios indicativos que os objetos podem ser outras coisas.

Esses indícios assumem a função de signos e modificam-se pela influência dos novos significados atribuídos pela criança aos objetos. As crianças vêm no formato esférico da bolinha de gude, por exemplo, a justificativa para transformá-la em almôndegas, uma vez que esse indício (forma) assemelha a bolinha à almôndega. Ou ainda, transformam pedaços pequenos, achatados e semicirculares de madeira em bifes, pois, tanto sua forma quanto sua espessura são signos semelhantes que a criança assimila para viabilizar o brincar (VYGOTSKI, 1995).

É importante salientar que, para Vygotski (1995, p.187), o mais importante não é a semelhança do objeto fictício e real, mas, sobretudo, o gesto representativo atribuído a ele, o que expressa a sua utilização funcional. Nas palavras do autor: “[...] tão só nisso consiste a chave da explicação de toda a função simbólica dos jogos infantis.”

Não é demais destacar, uma vez mais, que a brincadeira se constitui em atividade principal na infância, porque, de acordo com o que afirma Leontiev (1988), é a forma por meio da qual a criança se relaciona com o mundo nos primeiros anos de vida.

O mesmo autor entende que essa atividade propicia aprendizagens essenciais para o desenvolvimento de capacidades humanizadoras na infância, particularmente entre três e seis anos. Dos pressupostos de Leontiev (1988), é possível inferir que o brincar não pode ser negligenciado ou relegado a um segundo plano a fim de impulsionar as crianças para aprendizagens artificiais para as quais ainda não estão preparadas e uma vez que, por meio de fazeres mecanizados e estéreis, elas não se apropriam das capacidades psíquicas fundamentais a um pleno e harmônico desenvolvimento cultural.

Ao iniciar meus estudos, percebi que não é recente a preocupação acerca de como são organizados e desenvolvidos os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil (FARIA, 2005; FREITAS, 2006; MELLO, 2000). No entanto, essa preocupação ainda se faz presente em decorrência de as práticas educativas na infância, de um modo geral, serem exercício de habilidades motoras que se relacionam a esses processos, em detrimento da apropriação da leitura e da escrita como processos complexos e ativos do ponto de vista de quem aprende. Conforme já

assinalava Vygotski (1995), no início do século passado, os processos educativos dirigidos a exercitar os atos de ler e de escrever para se aprender a ler e a escrever não dão conta de criar novas necessidades de conhecimento na infância, no caso, as necessidades de ler e de escrever e de tratar esses atos do ponto de vista do seu uso social. Afinal, as atividades sofisticadas de ler e de escrever exigem que o sujeito possa se apropriar do seu significado historicamente constituído, no mesmo processo em que responde questões tais: para quê se lê e se escreve? Sobre o quê? Como? Por quê? (LIMA, 2005; MELLO, 2005).

O processo de apropriação da leitura e da escrita pode se constituir em uma das formas de humanização do homem. Sendo a educação o único meio por meio do qual o homem humaniza-se, faz-se necessário o conhecimento de que “[...] é melhor um ensino não espontâneo, consciente, que dê à criança o que ela necessita e garanta seu pleno desenvolvimento. Para isso, é necessário conhecer a relação entre o ensino e o desenvolvimento e, baseando-se nessa relação, determinar o que e como ensinar à criança nas várias etapas da infância.” (MUKHINA, 1996, p. 50). Isto quer dizer que a zona de desenvolvimento imediato ou próximo da criança, situada entre o que ela é capaz de realizar com a ajuda do adulto e o que é capaz de realizar por meio de seu próprio desenvolvimento, deve ser estimulada pelo ensino que, por sua vez, “[...] não tem de se adaptar ao desenvolvimento, não deve ir a reboque do desenvolvimento” (MUKHINA, 1996, p. 50).

Levando-se em conta as reflexões acima, é possível afirmar que o ensino deve incidir sobre os períodos sensíveis de desenvolvimento da criança. Estes existem porque o ensino exerce maior influência nas qualidades psíquicas em germinação (MUKHINA, 1996).

Diante disso, é possível analisar com desconfiança o fenômeno de “aceleração”, o qual, segundo Mukhina (1996, p.63), é, em linhas gerais, um desenvolvimento não apenas físico, mas psíquico, intelectual, quando as oportunidades de crescimento e desenvolvimento da criança vêm sendo relegadas a um segundo plano uma vez que a realidade educacional que os espaços escolares estão sendo cada vez mais higienizados e explorados, com a finalidade de conduzir as crianças a decorarem letras e a serem submetidas a sondagens com base em Ferreiro (1985) que, supostamente, constituir-se-iam recursos adequados na elaboração das hipóteses de escrita.

Nesse mesmo contexto político-educacional, e, conforme afirma Elkonin (1988), existe uma tendência de se atribuir ao jogo uma função puramente didática. Por isso, surge a necessidade de determinar com maior precisão a influência do jogo no desenvolvimento e na formação da personalidade e encontrar seu lugar nos estabelecimentos de educação infantil.

Também destacando a relevância da brincadeira de faz-de-conta no desenvolvimento infantil, Leontiev (1988, p.122) assinala que “é necessário

compreender claramente em que consiste o papel capital das brincadeiras; as regras dessa brincadeira e de seu desenvolvimento [...]”. Assinala ainda que “[...] nossa tarefa não consiste apenas em explicar esta atividade, a partir das atividades mentais da criança já formadas, mas também em compreender, a partir da origem e do desenvolvimento do próprio brinquedo, as conexões psíquicas que aparecem e são formadas na criança durante o período em que essa é a atividade principal” (1988, p.123).

Ainda referindo-se à importância do jogo protagonizado ou brincadeira de faz-de-conta no desenvolvimento infantil, Elkonin (1988) ressalta que essa questão foi e é muito pouco estudada. Com a intenção de ampliar essa reflexão sobre tal importância é que recuperei esta atividade essencial na rotina escolar e refleti sobre ela do ponto de vista teórico e prático. Tal preocupação fundamentou-se no fato de o faz-de-conta compor-se de fases mais avançadas das brincadeiras infantis e as crianças percorrem um longo caminho até incorporarem características de substituição dos objetos pelos seus significados.

Nessa assimilação de novas ações com os objetos, o adulto é o preceptor, colaborador e ajudante nesse propósito. Mukhina (1998) esclarece que o jogo é uma forma especial de atividade no limiar da primeira infância, que tem sua história relacionada com as mudanças da situação da criança na sociedade e que satisfaz a principal necessidade social da criança que é conviver com o adulto uma vez que já não a pode garantir pela participação no trabalho, por isso, as relações sociais e de trabalho tomam a dianteira na reprodução das ações objetais no faz-de-conta. Assim sendo, Vygotski (1995, p. 197) afirma que “[...] jogo, desenho e escrita podem ser representados como diferentes momentos do desenvolvimento da linguagem escrita (único por sua essência)”.

Estes pressupostos mostram a importância de garantirmos o espaço das brincadeiras para crianças em idade pré-escolar, a fim de construírem a linguagem como expressão humana e transitarem pelas experiências com o código escrito sem prescindir de cada etapa de seu desenvolvimento como ser ativo, cujas experiências devem ser enriquecidas e não facilitadas e abreviadas. Faz-se necessário compreender a importância do brincar no desenvolvimento humano, bem como o papel da função simbólica no processo de apropriação da leitura e da escrita, por meio do qual a criança e o professor são sujeitos ativos nas atividades desenvolvidas no âmbito educacional e que o brincar é um fazer significativo para a formação ampla na infância.

Diretrizes metodológicas

Conforme assinalado, a metodologia utilizada neste trabalho, foi a pesquisa-ação na qual o pesquisador atua visando a alcançar mudanças não impostas por ele mas decididas pelos atores da pesquisa, uma vez que esses se debruçam sobre eles mesmos. Por isso, nesse tipo de pesquisa, “ação parece prioritária, mas as

consequências da ação permitem aos pesquisadores explorá-las com fins de pesquisa mais acadêmica.” (BARBIER, 2004, p. 42-43).

Na pesquisa-ação, o pesquisador desempenha seu papel profissional de maneira dialética o que possibilita a constante articulação da implicação e do distanciamento, da afetividade e da racionalidade, do simbólico e do imaginário, da mediação e do desafio, da autoformação e da heteroformação. Ele é um sujeito autônomo, um autor de sua própria prática e de seu discurso. Nesse sentido, Barbier (2004, p.19) acentua que “ a pesquisa-ação é eminentemente pedagógica e política. Ela serve à educação do homem cidadão preocupado em organizar a existência coletiva da cidade” (BARBIER, 2004, p.19).

Na pesquisa-ação, a escuta sensível ou visível constitui-se em elemento fundamental e apóia-se na empatia, e implica na aceitação incondicional do outro, sem julgamentos nem comparações. A escuta sensível afirma a coerência do pesquisador que comunica emoções, elabora perguntas, imagina (Barbier 2004).

Delimitando, ainda mais, a metodologia utilizada nesta pesquisa, é possível afirmar que ela se caracteriza pela pesquisa-ação crítico-colaborativa, pois, conforme “[...] o pressuposto e o compromisso dos envolvidos [...] a realização de pesquisas em escolas investe na formação de qualidade de seus docentes, com vistas a possibilitar a transformação das práticas institucionais no sentido de que cumpram o seu papel de democratização social e política da sociedade” (PIMENTA, 2005, p. 523).

A importância desse tipo de pesquisa na formação dos professores consiste no fato dela acontecer no movimento que os compreende como sujeitos capazes de construir conhecimentos sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente (PIMENTA, 2005). Conforme salienta Pimenta (2005), as professoras vão se constituindo em pesquisadores e vão formando a sua identidade, a partir da problematização de seus contextos

Enquanto Barbier (2004) e Pimenta (2005) esclarecem os princípios da pesquisa-ação utilizada neste trabalho, Vygotski (apud Góes, 2000, p. 12), afirma que “o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo”. Para Góes (2000) essa visão de método engloba uma visão abrangente, pois permite a união de diferentes tipos de investigação e metodologias amplas que se fundamentam nas teses “de que a gênese das funções psicológicas está nas relações sociais e de que a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada, num curso de desenvolvimento que abrange evoluções e, sobretudo, revoluções.” (GÓES, 2000,p.12).

Com base nesses princípios da pesquisa-ação, recorri aos estudos de Vigotski e colaboradores. Para isso, na medida em que buscava compreender, com mais profundidade, meu objeto de estudo, a partir da Teoria Histórico-Cultural ouvi e dei voz às crianças para orientar essa intervenção pedagógica. Essa atitude possibilitou que os

dados fossem coletados por meio de entrevistas, digressões das crianças, observações, filmagens, fotografias tanto no momento do brincar quanto nos momentos de atividades escolares.

A observação universal possibilitou abarcar, simultaneamente, muitos aspectos da conduta das crianças em condições naturais. Antes de iniciar a pesquisa, foram definidos os aspectos da conduta infantil que interessavam para este estudo e que se tornaram foco das observações realizadas. As crianças, não sabiam que estavam sendo observadas, e, devido à intimidade cultivada com elas, esse tipo de instrumento de coleta de dados tornou-se eficaz (MUKHINA, 1996).

O resultado dessas observações foi registrado quando se fez necessário e possibilitou a percepção acerca da lógica do desenvolvimento psíquico das crianças. A experimentação auxiliou esse tipo de coleta de dados e, por meio dela, foi possível recorrer a um método ativo que permitiu provocar as manifestações infantis que interessavam para esta pesquisa (MUKHINA, 1996).

A entrevista semi-estruturada também foi utilizada como instrumento de coleta de dados e possibilitou a elaboração de perguntas abertas e digressões das crianças. Esse tipo de entrevista se constitui em fonte de significação e revela dados não observáveis permitindo ao entrevistador entrar no universo do entrevistado. No entanto, a qualidade das entrevistas depende do entrevistado, em particular, aquela feita com crianças (SZYMANSKI, ALMEIDA; BRANDINI, 2006).

Sua escolha se deu porque “os entrevistadores não trabalham com entrevistas de crianças, mas entrevistas sobre a infância, para a criança e [...] nós usamos pouco as falas das crianças e menos ainda as críticas das crianças” (DEMARTINI, 2002, p.6) e aqui se tentou ouvir mais e se atentar mais às falas e aos pensamentos infantis.

Para entrevistar as crianças foi primordial uma convivência diária próxima a elas considerando-se a importância de um estreito relacionamento com as mesmas a fim de se obter respostas às questões propostas.

As conversas preliminares foram consideradas parte das entrevistas, [pois] toda situação de entrevista, tudo na pesquisa é parte dela e deve ser valorizado na análise (DEMARTINI, 2002). A autora acentua que “esta é a única maneira de que [o pesquisador] tem para desvendar algumas questões [pois] não há outra forma ou método: ou se recorre às crianças ou se fica sempre trabalhando com a visão do adulto” (DEMARTINI, 2002, p.10).

A recolha da voz da criança é, nesse sentido, condição fundamental para o conhecimento das culturas infantis e para alcançar uma autonomia conceitual, que vise ao descentramento do olhar do adulto como condição de percepção das crianças e de inteligibilidade da infância (QUINTEIRO, 2002).

Os dados coletados foram analisados com base na microgênese e na análise do conteúdo (MOROZ; GIANFALDONI, 2006) sendo que busquei coletar dados com

todos os meus sentidos nessa relação que estabeleci com as crianças (DEMARTINI, 2002).

Já a análise microgenética é direcionada para as minúcias ou indícios que precisam ser recortados num tempo restrito mas não se refere à curta duração dos eventos observados. “É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais” (GÓES, 2000).

A análise de conteúdo, por sua vez, foi utilizada para organizar os problemas trabalhados com o discurso falado dos sujeitos (MOROZ; GIANFALDONI, 2006) possibilitando a produção de inferências acerca dos dados verbais e simbólicos obtidos a partir das perguntas e das observações realizadas.

As categorias analisadas neste trabalho foram: professor, criança e infância, atividade e atividade principal. As categorias espaço, tempo, materiais e oportunidades para o brincar foram preteridas nesse momento, mas possibilitam estudos futuros.

Conclusões

Pelo exposto e diante dos estudos já realizados, vale ressaltar a hipótese de pesquisa que orienta este trabalho: embora a aprendizagem da leitura e da escrita esteja no foco das expectativas dos pais e professores, esta se constitui num desafio ao qual a grande maioria das crianças não pode corresponder porque requer a apropriação de capacidades humanas que formam a base orientadora de novas aprendizagens na idade escolar, de modo particular, a apropriação da leitura e da escrita. Segundo a Teoria que fundamenta este estudo, o brincar é essencial na rotina escolar por propiciar aprendizagens essenciais ao desenvolvimento da função simbólica da consciência e impulsionar os processos de apropriação da leitura e da escrita na infância. Dessa proposição decorre a idéia de que é premente a articulação de vivências significativas na educação das crianças pequenas de maneira a que a leitura e a escrita possam ser utilizadas como objetos culturais com funções específicas e, a partir dos sentidos atribuídos a elas, tais capacidades se tornem, do ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, atividades promotoras de humanização.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.
- BARRETO, A. M. R. F. Educação infantil no Brasil: desafios colocados. *Cadernos CEDES*, Campinas, n.36, p.7-21, 1995.
- BISSOLI, M. de F. *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. 2005.281f. Tese (Doutorado em Ensino na

Educação Brasileira) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1996. vol. I, II e III.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, DF, 08 ago. 2005. Seção I, p. 27. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2006.

ELKONIN, D. *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

DEMARTINI, Z. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L. G. ; DEMARTINI, Z. B. F. ; PRADO, P.D. (orgs.). *Por uma cultura da infância*. Campinas, SP : Autores Associados, 2002. p.1-17.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREITAS, M. C. Para uma sociologia da infância. In: MONARCHA. C.; ROSEMBERG, F.; RUSSEF, I.; BUENO, J.G.S.; MARCÍLIO, L.M.; LAJOLO, M.; CARVALHO, M.M.de C.; LEITE, M.L.M; WARDE, M.J.(orgs.). *História Social da Infância no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GÓES, M. C.R.A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: *Caderno Cedes*, ano XX, nº 50, Abril/2000. p.9-25.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil. In: FARIA, A. L. G. ; DEMARTINI, Z. B. F. ; PRADO, P.D. (orgs.). *Por uma cultura da infância*. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2002. p.19- 47.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da universidade de São Paulo, 1988. p. 119-142.

LIMA, E.A. de. *Infância e Teoria Histórico-Cultural: (des) encontros da teoria e da prática*. 2005.261f. TESE (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

MELLO, S. A. Concepção de criança e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio-Emilia. In: *Cadernos da F.F.C. [Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - UNESP]*. Marília: UNESP - Marília - Publicações, 2000a, v. 9, n.1, p. 83-93.

_____. O processo de aquisição da escrita na educação encante: contribuições de Vygotsky. In: GOULART, A. L.; MELLO, S. A. (orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

MOROZ; GIANFALDONI. *O processo de pesquisa: Iniciação*. Brasília: Líber Livro, 2ª edição, 2006. (série pesquisa, v. 2).

MUKHINA, Valéria. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PIMENTA, S.G. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir das experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3,p.521-539, set/dez. 2005.Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v3/n3.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2007.

SZYMANSKI,H. ; ALMEIDA.L.R.; BRANDINI.R.C.A.R. Perspectivas para a análise de entrevistas. In: SZYMANSKI. H. (org.). *A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília. Líber livro, 2006. p.63-86. (Série Pesquisa em Educação, 4).

VYGOTSKI, L. S. La prehistória del desarrollo del language escrito. In: VYGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1995. p.183-283.