

## LITERATURA INFANTIL E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL LITERATURA INFANTIL E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA JOSÉ PEREIRA (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - UEM; PROFESSORA DO DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA - FECILCAM), EVALDINA RODRIGUES (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - UEM - MINTER - MESTRADO INTERINSTITUCIONAL UEM/FAFIJA; PROFESSORA DO DEPARTAMENTO DE PADAGOGIA - FECILCAM).

### **Resumo**

Objetivamos com este, socializar uma prática inclusiva realizada em uma Instituição de Educação Infantil que atende uma criança surda por meio da interação e socialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A metodologia que norteou este trabalho teve como referência os pressupostos da teoria histórico-cultural, especificamente em Vygotski, Luria, Leontiev e Rubinstein. A problemática que suscitou a presente pesquisa originou-se das dificuldades apresentadas pela referida criança em interagir com as demais e vice-versa, por falta de um código comum de comunicação. Diante do exposto nos indagamos: de que forma encaminhar uma prática pedagógica que contribuísse para a inclusão da criança com deficiência auditiva na Educação Infantil, no sentido de favorecer sua aprendizagem e desenvolvimento? Entendendo a LIBRAS como uma forma de linguagem, podemos ressaltá-la como signo na mediação cultural, na formação das funções psíquicas superiores e da personalidade. Para escolher as atividades consideramos as necessidades das crianças em desenvolver a imaginação e a linguagem. Elegemos para nossa ação a literatura infantil enquanto uma arte que trabalha o imaginário, a criatividade e estimula a linguagem. Desta forma trabalhamos contação de histórias e dramatizações de poesias em LIBRAS. O objetivo dessa atividade, além do contato com arte foi criar um espaço de interação entre as crianças ouvintes com a criança surda. Durante nossa permanência na Instituição percebemos que a interação entre as crianças melhorou muito, pois a criança surda participou ativamente das atividades propostas, com as demais de sua turma, rompendo com a insegurança de utilizar a LIBRAS para se comunicar. As crianças ouvintes quiseram aprender mais para interagir com a mesma. O trabalho empreendido permitiu-nos, ainda, ressaltar a necessidade do ensino da LIBRAS e da educação especial na formação do professor, para que, ao deparar com as diferenças em sua sala de aula, tenha conhecimento suficiente para tomar medidas teórico-metodológicas coerentes.

### **Palavras-chave:**

Literatura Infantil, Inclusão, Educação Infantil.

### **Introdução**

O presente texto tem como intento socializar uma prática inclusiva realizada por uma estagiária[1] do curso de Pedagogia da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão - FECILCAM, orientada pelas autoras, em uma instituição de Educação Infantil que atende uma criança surda.

Durante o contato com a instituição, identificamos a presença de uma criança surda com dificuldade de interagir com as demais e vice-versa, pela ausência de um código comum de comunicação. Diante do observado, indagamos: de que forma encaminhar uma prática pedagógica que contribuísse para a inclusão da criança com surdez na Educação Infantil, no sentido de favorecer sua aprendizagem e desenvolvimento? Por entender a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como uma forma de linguagem, pode-se ressaltá-la como signo na mediação cultural na formação das funções psíquicas superiores e da personalidade. Considerando o exposto, acreditamos que este seria um dos caminhos para se iniciarem as ações pedagógicas com a turma.

O próximo passo foi a escolha das atividades, tendo em conta o objetivo da Educação Infantil em contribuir para o desenvolvimento psíquico da criança.

Realizamos um levantamento do problema mediante conversa com os professores, contato direto com a turma e uma intervenção no sentido de reverter ou amenizar a dificuldade encontrada. Os procedimentos teórico-metodológicos tiveram como pressupostos estudos realizados por Vigotski[2] (1997, 1998, 2001, 2003), Luria (1977, 1991), Leontiev (1978), Rubinstein (1973) e outros.

Para a intervenção, elegemos como atividade pedagógica a literatura infantil enquanto uma arte que trabalha o imaginário, a criatividade e estimula a linguagem. Desta forma, trabalhamos contação de histórias e dramatizações de poesias em LIBRAS. O objetivo destas atividades, além do contato com a arte foi criar um espaço de interação entre as crianças ouvintes e a criança surda.

### **Educação infantil como espaço de desenvolvimento e aprendizagem da criança surda**

O fato da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96 deliberar a inserção da criança nos programas de Educação Infantil, a partir de 0 ano de idade, faz com que, precocemente, a instituição detecte necessidades educativas especiais nesses infantes. Dentre esses estão aqueles que são surdos e que, ao terem pais ouvintes, somente desenvolvem sua língua natural, a LIBRAS, em uma escola especial de surdos, ou numa instituição de ensino regular.

Dá a importância da escolarização da criança surda já nos primeiros anos de vida. Vygotski (1997) considera essa modalidade educacional a mais importante de todo o sistema, pois, aí começa o ensino da linguagem a partir das capacidades naturais, de forma que o balbúcio, a mímica e os gestos vão se consolidando como forma de comunicação, propiciando à criança surda uma vida social.

Desse modo, ao preocupar-se com a forma natural de comunicação da criança surda, a instituição educativa, segundo Luria (1977), contribui para que venham à luz as capacidades que compensam as insuficiências e realizam o potencial de desenvolvimento intelectual desse infante.

A ausência da articulação entre a instituição de educação infantil e a escola de educação especial, possivelmente acarretará um prejuízo no desenvolvimento da linguagem e na formação da consciência na criança surda. A carga horária que essa pessoa permanece, na educação infantil regular, tentando entender-se por meio da oralidade, consistirá num período de trabalho penoso e sem aplicação prática no cotidiano.

O conhecimento da importância fundamental dos órgãos dos sentidos deixa claro que a viabilidade da aprendizagem de LIBRAS pelo ouvinte é possível e é natural

[3], visto que analisa os estímulos externos via auditiva e visual, ao passo que os estímulos sonoros estão vedados ao surdo. Desse modo, com base em Leontiev (1978), pode-se afirmar que o espaço educacional que não propicia um código comum de comunicação para ouvintes e surdos não reconhece a educação como instrumento de humanização. Nessa tarefa, a escola é um espaço privilegiado de transmissão e apropriação da experiência acumulada via linguagem.

A legislação brasileira é enfática quanto ao papel fundamental da formação humanizadora junto a surdos e ouvintes. O Ministério da Educação estabeleceu metas a serem cumpridas, de modo a "[...] assegurar o desenvolvimento e escolarização do aluno surdo incluído na escola regular" (Mori, 2008: 90).

A legislação que trata da educação escolar de surdos, condensada no Decreto nº 5625/2005, apesar de não explicitar a obrigatoriedade do Estado em cumprí-lo, abre precedente para a instituição educacional cobrar de seu provedor a contratação de um profissional conhecedor de LIBRAS para exercer a função de intérprete ou de instrutor, para orientá-la, caso haja uma criança surda.

A falta de informação em torno da legislação por parte da escola e dos cidadãos surdos e ouvintes justifica a necessidade da execução de projetos de estágio por alunos do curso de Pedagogia na instituição de educação infantil, com a finalidade de promover a educação inclusiva. Tendo em conta o exposto, a problemática que suscitou a presente pesquisa originou-se das dificuldades apresentadas por uma criança surda em interagir com as demais e vice-versa, por falta de um código comum de comunicação.

Cientes de que os processos cognitivos só se desenvolvem nas interações sociais e culturais que os sujeitos estabelecem no mundo, consideramos as necessidades das crianças em desenvolver a imaginação e a linguagem.

Segundo Ignatiev (1969), a imaginação, capacidade especificamente humana, permite ao homem planejar suas ações e produzir um trabalho de um modo que nenhum animal é capaz de fazê-lo. Essa capacidade psíquica permite à criança um modo peculiar de comportamento que se reflete na fantasia. Nela a criança é capaz de produzir um desenho, brincar, inventar personagens. Na educação infantil, pode-se explorar a imaginação das crianças surdas em atividades representativas e criadoras utilizando a linguagem verbal ou a LIBRAS, ou por meio de desenho, esquemas, notas musicais.

À linguagem agregam-se processos psíquicos, e, desse modo, o desenvolvimento da imaginação não fica por conta só da atividade em si, o que seria um recurso fraco para a formação da capacidade imaginativa. Com a LIBRAS, a consciência se transforma e se consolida o conhecimento.

Na direção apontada pelos referenciais já expostos, elegemos para a ação pedagógica a literatura infantil enquanto uma arte que trabalha o imaginário, a criatividade e estimula a linguagem. Desta forma, a estagiária trabalhou com contação de histórias e dramatizações de poesias em LIBRAS. O objetivo destas atividades, além do contato com a arte foi criar um espaço de interação entre as crianças ouvintes com a criança surda.

### **Literatura infantil e imaginação**

Partindo dos pressupostos defendidos por Vigotski (1998) de que o desenvolvimento da imaginação está ligado ao desenvolvimento da linguagem, em primeira instância e também a história posterior, ou seja, vida escolar e as

interações sociais que os sujeitos estabelecem, a defesa de um espaço institucional que possa ajudar a criança a compensar esta deficiência, tornam-se prioridade dos educadores comprometidos com o desenvolvimento humano.

Ao ficar privada da oralidade, a criança surda terá sua imaginação comprometida e os processos de desenvolvimento de outras funções psíquicas. É um conjunto de funções que estão interligadas. Isso, de certa forma, demanda um planejamento de atividades que contribua para o desenvolvimento dessas funções, utilizando-se de metodologias diferenciadas e escolhas de conteúdos significativos para a criança.

O acima exposto, justifica a escolha da literatura infantil, campo fértil para as fantasias, como uma forte aliada no desenvolvimento da imaginação e, conseqüentemente, da criatividade. No processo criativo, a imaginação ocupa a função de vanguarda, ou seja, sem imaginação não existe criatividade. Como afirma Vigotsky (2003), a imaginação é o fundamento de toda atividade criadora.

Corroborando com o pensamento de Vigotski, Rubisntein (1973) diz que "A imaginação no próprio sentido da palavra existe apenas no ser humano. Apenas no homem, que como sujeito da prática social modifica realmente o mundo, se desenvolve uma imaginação autêntica" (Rubisntein 1973: 100).

Para Vigotsky (2003) o processo de criação não está presente somente nos grandes inventos da humanidade, mas também na vida cotidiana, ou seja, esta é condição indispensável para a existência de tudo que exceda o marco da rotina e encerra ainda que seja um mínimo do novo, guarda relações, por sua origem, com o processo de criação do homem. "O processo de criação se apresenta em toda a sua intensidade desde a mais tenra infância" (Vigotsky, 2003:16).

De acordo com as pesquisas de Bleuler "[...] a atividade da imaginação pode ser ao mesmo tempo dirigida, no sentido de que podemos nos dar conta perfeitamente dos fins e motivos que essa atividade persegue" (Bleuler apud Vigotski, 1998: 123). Portanto, quando inserimos as crianças em atividades dirigidas, como o desenho, o recontar histórias, relatos de fatos vividos, a imaginação se faz presente. Neste caso, esta capacidade cognitiva, como afirma o autor, não é uma atividade subconsciente.

A introdução de obras literárias para crianças se deu pelo fato de que esta oferece grandes possibilidades para desenvolver a imaginação representativa. Para Ignatiev (1969) " A imaginação representativa é necessária para interpretar as vivências de outras pessoas, sobre tudo quando interessa compreender o estado e a situação em que se encontram". Para este mesmo autor "Este tipo de imaginação é que emprega amplamente os distintos aspectos da atividade humana, entre os quais, e fundamentalmente, está o de ensino" (Ignatiev, 1969: 311-312). A criança em idade escolar não conseguiria formar um conceito de geografia, por exemplo, pela descrição verbal do professor sem a imaginação representativa.

Vigotsky (2001), enfatiza que o comportamento imaginativo necessita da educação. Neste sentido, entende-se o papel fundamental do educador neste processo. A tese deste cientista aponta para a necessidade de se criar um ambiente que propicie a criança surda, o enriquecimento de suas experiências, que é a base para que se desenvolva a imaginação.

De acordo com Elkonin (1969) pode-se dizer que na criança em idade pré escolar "existe uma elaboração lógica elementar do que se fixa na memória". Afirma o autor que os contos, os versos de um poema, rimas "se fixam na memória com relativa facilidade" (Elkonin, 1969: 519). Partindo desse pressuposto é que

escolhemos, além da literatura, poemas para serem lidos com as crianças, ilustrados e declamados em língua de sinais.

### **Encaminhamento metodológico da prática**

Antes de iniciar as atividades, a estagiária fez a escolha das histórias que iria contar e dos poemas. Pois, para que a literatura atinja seus objetivos faz-se necessário um critério de seleção de acordo com o público que se vai trabalhar. Outros cuidados devem ser tomados, como por exemplo, ler a história antes, verificar se as imagens que o livro apresenta não estão cercadas de preconceitos.

Depois da seleção de materiais, iniciou-se as atividades com a exploração do alfabeto manual ou datilológico com toda turma. Mesmo em se tratando de crianças de educação infantil, elas conheciam o alfabeto latino e isso contribuiu para a aquisição do alfabeto manual. Para Reily (2004) "Os nomes podem ser transmitidos por datilologia [...], mas a comunidade surda prefere a prática de atribuir um sinal que identifica cada pessoa" (Reily, 2004: 132). Em posse deste conhecimento, cada uma se apresentou soletrando e sinalizando seu nome. Com esta dinâmica estava dado o primeiro passo para motivar o grupo para a utilização do novo código.

Nesse sentido, servindo-se da língua de sinais e da língua portuguesa, na contação de história foram explorados os personagens e cenários que apareciam no livro. O nome foi ensinado em LIBRAS e ao mesmo tempo registrado no quadro de giz em língua portuguesa, para que todos visualizassem a escrita.

É importante que desde a educação infantil as crianças entrem em contato com a leitura e escrita. A criança surda deve familiarizar-se com essa linguagem visual. Para Zhinkin (1969), "A linguagem visual permite ampliar as condições de relação. A linguagem visual se pode manifestar em três tipos: quando se lê o texto para si, quando se lê em voz alta e quando se escreve" (Zhinkin, 1969: 293). Escrever é uma forma de ampliar os limites de relações dos indivíduos. Mesmo que as crianças ainda não lêem, o professor deve ler para elas e pode usar a escrita como apoio para exposição oral.

Outro recurso utilizado foi o desenho e as ilustrações do próprio livro de história, como uma pista pictográfica que a criança surda pudesse compreender o contexto da história contada.

Depois que viram a história contada em língua de sinais, algumas crianças quiseram recontar. Até esse momento algumas barreiras já haviam sido superadas, como a título de exemplo, a criança surda que começou a interagir com o grupo e a sinalizar o que ela já sabia, pois participava de outro espaço de apoio escolar às pessoas surdas, em contra turno.

Klima e Bellugi (1998) afirmam que na narrativa e na poesia, a língua de sinais preserva e enfatiza a iconicidade e a abstração que de modo complementar é capaz de elevar-se às proposições mais abstratas, à reflexão generalizada da realidade e "evocar a qualidade concreta, vívida, real, animada das línguas faladas" (Klima e Bellugi apud Sacks, 1998: 135).

Aproveitando o entusiasmo da turma foi dada continuidade com duas poesias: uma de Cecília Meireles intitulada: "Leilão de Jardim" e a outra "As Borboletas de Vinícius de Moraes". O critério de escolha dos dois poemas foi pela forma com que os autores brincam com as rimas das palavras. A dinâmica foi a mesma utilizada na história. Ensinou as crianças a sinalizar e em seguida elas mesmas deveriam

declamar a poesia em língua de sinais. Algumas se sentiram à vontade com a atividade, incluindo neste grupo a criança surda.

As poesias favoreceram outras atividades, como desenhos, recorte e colagem, dobraduras para ilustrar as estrofes. Como ressalta Elkonin (1969) "Cada um dos indicados tipos de atividade exerce uma influência especial sobre o desenvolvimento psíquico das crianças. Assim, o desenho conduz a exatidão e diferenciação da percepção. A percepção da cor e a forma dos objetos [...]" (Elkonin, 1969: 516).

Para ilustrar os poemas, escritos no papel kraft, a turma foi dividida em dois grupos. Esta atividade oportunizou trocas de idéias, sugestões de ilustrações, cooperação nas dobraduras, inclusive utilizando a língua de sinais no grupo em que estava a criança surda. Todas as ações foram realizadas com intervenção da estagiária, que auxiliava as crianças sempre que surgiam as dificuldades.

Vygotski (1997) recomenda a participação da pessoa surda em um trabalho conjunto com a ouvinte, como um momento de socialização. O trabalho em grupo na sala de aula favorece o desenvolvimento da linguagem e esta por sua vez auxilia na organização do pensamento.

Buscamos em Luria (1991) elementos para uma melhor compreensão da importância da linguagem como organizadora dos processos psíquicos. Para o autor, a linguagem duplica o mundo perceptível, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores. Assegura o processo da abstração e generalização, além de veículo fundamental de informação que se formou na história social da humanidade. Ainda, segundo o referido autor "A linguagem deve ser considerada também fator de construção de todo o conjunto da vida consciente do homem" (Luria, 1991: 80-82).

A privação da linguagem pode comprometer outras funções psíquicas. Em Vigotski (1998) compreendemos que a criança surda carente de comunicação por meio da linguagem "[...] são ao mesmo tempo crianças com formas de imaginação enormemente pobres, escassas e às vezes realmente rudimentares" (Vigotski, 1998: 120). A partir do momento em que as instituições escolares se proporem a utilizar a forma de linguagem que possa ser compreendida por essa criança ajudando-a no processo de comunicação os prejuízos apontados pelo autor serão possivelmente superados

Transportando para o momento no qual essa investigação se realiza, entendemos que uma educação inclusiva não se garante no ato de colocar o aluno surdo na escola regular, nem no cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, ou no Decreto nº 5626/2005, mas no respeito à pessoa dando-lhe por meio da linguagem um sentimento de pertença.

### **Resultados alcançados**

O objetivo da proposta de trabalho, além de proporcionar o contato com a arte, foi criar um espaço de interação entre as crianças ouvintes com a criança surda. Durante nossa permanência na Instituição percebemos que a interação entre elas melhorou muito, pois a criança surda participou ativamente das atividades propostas, com as demais de sua turma, rompendo com a insegurança de utilizar a LIBRAS para se comunicar. As crianças ouvintes quiseram aprender mais para interagir com a mesma. O trabalho empreendido permitiu, ainda, ressaltar a necessidade do ensino de LIBRAS e da educação especial na formação do professor,

para que ao deparar com as diferenças em sua sala de aula tenha conhecimento suficiente para tomar medidas teórico-metodológicas coerentes com as mesmas.

O fato de a criança perceber o interesse da estagiária em utilizar-se da língua de sinais as aproximou e favoreceu as interações de aprendizagem. No entanto, sabe-se que não é fácil implementar o bilingüismo nos espaços inclusivos, pois dominar alguns sinais não é a mesma coisa que investir na apropriação completa da língua. De qualquer modo, os resultados alcançados são indicadores de que a prática pedagógica empreendida foi uma alternativa bem sucedida para a estagiária que pode fazer um trabalho significativo com toda turma e apontou que é possível o educador investir no aprendizado de uma segunda língua para ele como ouvinte, quando se tem uma criança surda na turma.

### **Considerações finais**

Os resultados ora apresentados demonstram que falar de inclusão sugere bem mais que colocar a criança com deficiência em sala de aula regular. Implica na preparação desses espaços para recebê-las, em metodologias apropriadas que auxiliem no desenvolvimento psíquico das mesmas, que são capazes de aprender desde que colocadas em situações ideais de aprendizagem.

O artigo em torno da interação da criança surda com as ouvintes e com os professores mostra que o resultado alcançado no decorrer do trabalho se deve à condução metodológica utilizada pela estagiária. O projeto contou com a preparação prévia da mesma que procurou aprender a LIBRAS para interagir com a criança em questão. A preocupação em socializar a língua de sinais com os ouvintes para que tivessem um código comum de comunicação. Pois como estabelecer um diálogo se o outro não domina o mesmo código? Portanto, pensar em uma inclusão efetiva inclui redimensionar os cursos de formação de educadores com um currículo comprometido com a formação teórica e prática capaz de instrumentalizá-los para o enfrentamento dos novos desafios colocados pela sociedade. Não bastam conhecimentos teóricos, mas sim que estes estejam aliados ao domínio das ferramentas de trabalho em sala de aula.

As instituições que formam educadores necessitam buscar as formas mais adequadas de transmitir esses conhecimentos. Saber como o conhecimento se processa é de vital importância à escola e aos educadores, pois tendo como referência o como se pensa que se processa o conhecimento, e o como se aprende, pode-se definir os encaminhamentos metodológicos.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o conhecimento é mediado pelo social e pelos instrumentos e signos produzidos pela humanidade. O professor não ensina apenas o conteúdo, mas também a forma como a criança entra em contato com o conteúdo pela própria forma que ensina. No caso do sujeito desta pesquisa demanda uma forma de ensino peculiar pela utilização da LIBRAS, pois esta é a linguagem compreendida pela pessoa surda.

### **Referências bibliográficas**

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, D.F.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 14 de jun. de 2009.

BRASIL. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília. D. F. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)> Acesso em: 14 de jun. de 2009.

ELKONIN, D.B. Desenvolvimento psíquico da criança desde ao nascimento até o ingresso na escola. In: A. A. SMIRNOV; A. N. LEONTIEV; S. L. RUBINSHTEIN E B. M. TIEPLOV. **Psicologia**. Tradução: Florencio Villa Landa. Grijalbo: México, D. F., 1969.

IGNATIEV, E. I. La Imaginación. In: A. A. SMIRNOV; A. N. LEONTIEV; S. L. RUBINSHTEIN E B. M. TIEPLOV. **Psicologia**. Tradução: Florencio Villa Landa. Grijalbo: México, D. F., 1969.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução: Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, A.R; VYGOTSKI, L.S.; LEONTIEV, A. **Psicologia e pedagogia**. Tradução: Ana Rabaça. Lisboa: Estampa, 1977.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Tradução: Paulo Bezerra. Vol. I. R.J.: Civilização Brasileira, 1991.

MORI, N. N. R. Deficiência Sensorial auditiva e inclusão. In: MORI, N. N. R. (Org). **Fundamentos da deficiência sensorial auditiva**. Maringá: Eduem, 2008.

REILY, L. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas, S. P: Papyrus, 2004.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. Tradução: Manuel Gomes. Lisboa: Estampa, 1973.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**: Obras escogidas. Tomo V. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madri: Visor, 1997.

VYGOTSKI, L.S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução: Claudia Berliner: São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. S. P.: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginacion y creacion em la edad infantil** - Buenos Aires: Nuestra América, 2003.

ZHINKIN, N. I. El lenguaje. In: A. A. Smirnov; A. N. Leontiev; S. L. Rubinshtein e B. M. Tieplov. **Psicologia**. Tradução: Florencio Villa Landa. México, D. F.:Grijalbo, 1969.

---

[1] Claudicéia Aparecida do Prado da Silva.

[2] O nome de Vigotski será grafado conforme a obra citada. Quando não se tratar de uma obra específica será grafado com "i".

[3] O sentido do termo 'natural' é o de que o ser humano aprende com a experiência em contato com o ambiente, diferente de uma aprendizagem mediada intencionalmente.