

LEITURA E INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PROPOSTAS E CONCRETIZADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELIEUZA APARECIDA DE LIMA (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA).

Resumo

Este trabalho decorre de pesquisa de doutorado já concluída, cuja intenção foi discutir as relações entre a educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental. Nas investigações teóricas e práticas empreendidas, foram encontrados dados pertinentes acerca do tempo dedicado à leitura, à contação de histórias e às idas à biblioteca na educação infantil. Neste texto, reflito sobre como a leitura é entendida e proposta na rotina de crianças entre três e seis anos de idade, com base nos estudos da Escola de Vigotski e mediante oitenta e quatro horas observações da prática pedagógica em uma escola pública de educação infantil da cidade de Marília (SP.). Parto da premissa de que o conceito de leitura e a prática da leitura no interior das escolas representam caminho privilegiado para a discussão de um dos desafios docentes: a relação entre o que se entende por leitura e o tempo, as situações e os materiais planejados e organizados para sua realização nos anos iniciais da infância. No conjunto das análises dos dados coletados, foi possível depreender que os entendimentos sobre o que é leitura dos/as professores/as (especialmente seu valor na constituição da humanidade nas pessoas) fundamentam suas práticas e, mediante eles, os lugares que as situações dedicadas à leitura ocupam na rotina pedagógica das crianças pequenas, configurando dicotomias entre a proposição de práticas pedagógicas concretizadas na educação infantil e as expectativas em relação ao domínio paulatino da leitura e da escrita postas a essas crianças ao ingressarem no ensino fundamental e desafiando-nos para revisões acerca do próprio conceito de leitura e o seu lugar na rotina de atividades nas escolas de educação infantil, bem como sobre a formação inicial e continuada de professoras/as dedicados/as à infância.

Palavras-chave:

Leitura, Infância, Práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Este texto é fruto de reflexões decorrentes de trabalho de doutorado (Lima, 2005). Nesta oportunidade, a discussão se dirige a uma análise, dentre outras possíveis, sobre como a leitura é entendida e proposta na programação diária e semanal da instituição investigada e seus (des) encontros com os pressupostos teóricos de diferentes estudiosos (Geraldini, 1984; Smolka, 1989; Foucambert, 1994; Jolibert, 1994; Vygoyski, 1995; Vigotski, 2000; Costa, 2007).

(Des) encontros da teoria e da prática

Os dados discutidos são oriundos de sessões de observação e conversas com as crianças e professores/as, bem como das grades de programação semanal das propostas pedagógicas planejadas para crianças entre três e seis anos de idade. Organizados em situações descritivas da prática pedagógica observada, os dados são reveladores do cotidiano da instituição pública de educação infantil pesquisada e seus impactos para a formação de leitores/as.

Para melhor contextualização das situações pedagógicas relatadas e discutidas neste texto, vale ressaltar como a organização e a ocupação dos diferentes espaços da instituição são reveladores dos fundamentos orientadores das expectativas educacionais. Todas as turmas pesquisadas (período matutino) se revezam em sistema de rodízio na ocupação da sala, refeitório, sala de vídeo, quadra, parque,

quiosque, caramanchão. As grades de distribuição dos rodízios e as observações das práticas pedagógicas revelam prevalência de uso de um dos espaços em detrimento dos outros, a partir do tempo estimado para a permanência em sala "de aula".

O total de horas em que as crianças permanecem na "sala de aula" explicita essa prevalência. Por exemplo, as crianças de seis anos permanecem na sala uma hora e quarenta e cinco minutos por dia, perfazendo um total de onze horas semanais das dezessete horas e meia de permanência dessas crianças na instituição. Nesse espaço, há uma ênfase em tarefas referentes à escrita, com motivação de habilidades motoras envolvidas nesse processo. Em consequência disso, as crianças de cinco e seis anos observadas tem pouco tempo para a brincadeira e outras atividades lúdicas, consideradas direitos fundamentais da infância (Campos; Rosemberg, 1995).

Na instituição observada, a brincadeira aparece como experiência secundária na organização geral da programação diária e semanal das crianças. A disponibilidade de tempo para brincar confirma isso. Em média, são disponibilizadas cinco horas semanais para atividades na área verde da instituição. Para as crianças de seis anos, esse horário é reduzido para três horas e meia. O privilégio das experiências na sala, com exercícios de grafia, de "leitura" de letras, palavras e números, denota a posição secundária atribuída à brincadeira, às artes, à movimentação, à leitura e contação de histórias, ao desenho, aos jogos de regras, às conversações no processo de educação das crianças, com prejuízo às vivências propulsoras do relacionamento entre as crianças e seus pares e entre elas e os adultos, para expressão de suas idéias, manifestação de seus conflitos, comunicação de suas necessidades e desejos de conhecimento, produção de uma cultura particularmente infantil.

Em relação à explicitação das atividades realizadas nos espaços apontados no roteiro semanal de cada turma, um dado remete à reflexão: há a proposição de meia hora de "leitura de livros" (constante no roteiro das crianças de três anos) e "músicas" (constante na programação das crianças de seis anos). Fora isso, os quadros de trabalhos designam a permanência diária na sala e outros espaços para realizações de ações educativas voltadas, principalmente, para exercícios relacionados à escrita.

Embora apenas a explicitação das atividades num quadro de atividades não garanta diferentes formas de expressão infantil - uma vez que isso implicaria a inserção da criança como sujeito ativo nas suas vivências e, também, o modo como essas atividades são apresentadas e desenvolvidas, bem como o papel mediador assumido pelo/a professor/a -, uma grade de atividades pode prever momentos para a atividade lúdica, as artes, os relacionamentos, os jogos de regras e de movimento, as leituras e idas à biblioteca. Tal previsão resulta do trabalho coletivo entre professores/as, pais e equipe pedagógica concernentes à concretização democrática do projeto político-pedagógico da instituição.

A partir desta contextualização, há discussão de duas situações de propostas de leitura, denotando desencontros entre a teoria anunciada sobre a leitura como atividade de compreensão de significados e a prática concretizada na instituição de educação infantil pesquisada.

Cerca de sete crianças terminam um exercício (trata-se de uma folha mimeografada onde as crianças escreveriam "brincos", copiando da lousa e desenhariam brincos ["Só dois!"]), conforme solicita a professora e depois escrevem várias vezes o próprio nome em outra folha mimeografada. Ao mesmo

tempo em que isso acontece, outras crianças lêem, várias vezes, o alfabeto escrito na parede a pedido da professora.

Enquanto as crianças fazem essas tarefas, a professora abre o armário, pega algumas pastas e senta-se à mesa para folheá-las. De tempos em tempos, ela solicita o silêncio das crianças. (29/10/2002, 30 crianças de quatro anos).

Nesta situação pedagógica, fica evidente que, ao invés de provocar interações entre as crianças e criar situações de comunicação entre elas e seus pares e delas com o adulto presente, a professora exige o silêncio e a execução das tarefas por meio de ações desconectadas de sentido o que as tornam enfadonhas e mecanizadas. As crianças são chamadas a "ler" várias vezes o alfabeto anexado à parede. Não se trata da leitura como uma atividade do sujeito, mas como ato de decodificação de letras. É mais uma tarefa sem envolvimento da maior parte das crianças. Além de mecanizada, esta tarefa parece executada para cumprir o tempo na rotina institucional, especificamente em relação ao período que o grupo de crianças permanece na sala. Desse contexto, são possíveis inferências especialmente relativas às oportunidades de aprendizagem oferecidas às crianças aparentemente mais restritivas do que motivadoras de atividades de leitura e de relacionamentos das crianças com seus pares.

A formação do/a leitor/a é objeto de reflexões tanto no âmbito escolar quanto de iniciativas governamentais e de pesquisas acadêmicas, mas ainda permanece como questão complexa e sobre a qual diferentes estudiosos se debruçam. Como alvo de atenção, a questão da leitura constitui-se objeto de pesquisas resultantes em trabalhos de diferentes autores como Geraldí (1984), Ferreiro (1985), Smolka (1989), Foucambert (1994), Jolibert (1994), Vygotski (1995), Costa (2007), dentre outros.

No início do século XX, Vygotski (2000) focou atenção ao problema da relação entre linguagem e pensamento. Os resultados desses estudos são referências para a discussão aqui proposta. Para o autor, a capacidade de leitura é uma função psíquica superior especificamente humana, originada na apropriação de signos lingüísticos atuantes na formação e desenvolvimento da memória voluntária, da atenção voluntária, da imaginação, do pensamento abstrato. Ao se apropriar de signos lingüísticos e de seu uso efetivo, a criança internaliza um processo originariamente social e, pelo seu uso cada vez mais consciente, tem a possibilidade de domínio paulatino de seus modos de pensar, de se relacionar e atuar no mundo.

Nesse sentido, tarefas como "leitura do alfabeto" afastam a criança de uma efetiva apropriação da capacidade de leitura, restringindo essa atividade à oralização, à decodificação de letras, sílabas e palavras. Autores como Geraldí (1984), Smolka (1989), Foucambert (1994), Jolibert (1994) e Vygotski (1995) concordam: para a efetiva apropriação da capacidade de leitura é essencial compreendê-la como ato humano culturalmente constituído e cuja função é socialmente engajada. O sujeito lê para lembrar-se, tomar conhecimento de fatos e acontecimentos, obter informações, assim como para satisfação de curiosidades e questionamentos, diversão, dentre outros motivos de leitura socialmente constituídos.

Nesse entendimento, para Jolibert (1994),

ler é ler escritos reais, que vão desde o nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc., no momento em que se precisa realmente deles numa determinada situação de vida.

[...] É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler. (p. 15).

Assim, em lugar de tarefas desconectadas de sentido, as situações de leitura deveriam se pautar na prática social constituída pelo entendimento do por quê, do como, do quando, do para que se lê. Para sua efetivação e apropriação, a leitura assumiria, assim, significação em si mesma como atividade, sem fins escolares únicos tais como realização de trabalhos ou a aprendizagem de determinados conteúdos escolares.

Para Vygotski (1995), no processo de aprendizagem da leitura, a criança deveria sentir a necessidade de ler, provocada pela necessidade vital de apropriação de uma nova e complexa forma de linguagem. Mediante a leitura, a criança teria (e tem) a possibilidade de apropriação de palavras, de mensagens comunicadas por outras pessoas por meio do texto, atribuindo-lhes sentido, ampliando referências e aperfeiçoando seu pensamento e outras capacidades especificamente humanas.

A leitura possui papel relevante para o processo de formação do pensamento verbal e abstrato, porque, por meio dela, há apropriação de novos significados mediadores de uma compreensão mais elaborada da realidade. Essa atividade implica análise por parte do sujeito, isto é, busca de estabelecimento de diálogo indireto com o autor, mediado pela palavra escrita. A aprendizagem da leitura exige, sob essa ótica, mediação pedagógica e requer do/a professor/a conhecimento teórico acerca das regularidades do desenvolvimento humano, bem como constituir-se modelo de conduta de leitor/a efetivo/a com domínio de estratégias de leitura.

Para Vygotski (2000), a compreensão da linguagem do outro (expressa também pelo texto escrito) se dá além do entendimento das palavras porque exige uma compreensão do pensamento do/a autor/a. Essa compreensão originada e provocada pela leitura de um texto trata-se de processo dialógico e de atribuição de sentidos. As palavras do/a escritor/a-autor/a veiculam significados, conceitos e, ao mesmo tempo, sentidos. Na apropriação do texto, o/a leitor/a toma consciência dos significados da mensagem do/a autor/a e atribui seus próprios sentidos ao texto. A leitura resulta, assim, em ampliação de significados, de generalizações ou conceitos e de sentidos; possibilita a organização de formas mais elaboradas de pensamento e, com isso, uma maior capacidade para o estabelecimento de relações abstratas para a compreensão do mundo. A criança leitora torna-se, dessa perspectiva, capaz de utilização da escrita como forma efetiva de comunicação, num processo em que a escrita se constitui representação simbólica da própria realidade (Vygotski, 1995).

Foucambert (1994) amplia essa discussão. Para ele, a leitura é forma de comunicação, de interação e interlocução entre autor/a e leitor/a. Assim como Vygotski (1995), Foucambert (1994) compreende que o processo de alfabetização, marcado pela decifração do código alfabético por meio de letras, sílabas e palavras isoladas e pela oralização, tão comum em situações educativas sistematizadas, afasta a criança da apropriação de uma efetiva capacidade de leitura.

Na sala, as crianças realizam um exercício numa folha mimeografada em que há uma poesia. A professora pergunta às crianças se elas entenderam o texto. Elas respondem que não. A professora então se detém no título do texto, questionando se alguém sabe o que está escrito ali. Algumas crianças respondem e a professora passa a ler para o grupo o restante do texto.

Terminada a leitura, ela pergunta novamente se as crianças compreenderam o texto. Novamente, a maioria das crianças responde que não.

"Como não?", questiona a professora.

"Então vou ler de novo", diz ela, para isso utiliza a lousa para explicar o texto perguntando quais bichos aparecem no texto.

"Elefante, rato, gato..." - respondem algumas crianças.

"Isso mesmo", confirma a professora. E completa dizendo: "E outra palavra é Elegante, porque se tira o "F" do elefante e coloca o "G", fica ELEGANTE, não é"?. A seguir, ela pede às crianças que procurem essas palavras no texto.

A professora solicita que as crianças escrevam o nome e a data na folha, mas cerca de quinze crianças dizem que ainda não encontraram as palavras, mas a professora as ignora. Ela dirige-se à turma perguntando se alguém sabia que dia era. Ninguém responde. Ela diz às crianças: "Bom, estivemos aqui dia 14, dia 15 foi feriado, depois veio Sábado, Domingo e hoje é..."

"Segunda-feira, tia!", afirma uma criança.

"Muito bem!", aprova a professora. E continua: "Então 15 mais três é 18! Hoje é dia 18/11/2002".

Na seqüência, uma criança pergunta o porquê do 11, e ela tenta explicar que o "11" indica o mês (novembro), contando nos dedos os meses.

Após essa explicação, um menino diz não ter entendido e que não sabe o que é para escrever. Sem obter auxílio da professora, ele senta-se perto de um colega e começa a copiar as respostas dele. Excetuando sete crianças que fizeram praticamente sozinhas os exercícios, a maior parte delas copia da lousa a resolução dos exercícios.

Terminado esse exercício, a professora começa a escrever com o grupo uma resposta a uma carta recebida, na semana anterior. Durante a elaboração da carta, ela pergunta o que as crianças gostariam de responder. A professora compõe o texto, complementando as frases iniciadas pelas crianças. Terminado esse momento de escrita, as crianças vão para o lanche. (18/11/2002, 27 crianças de seis anos).

Em lugar de uma ação mediadora e criadora de mediações entre a criança e a cultura elaborada, com base na capacidade de aprendizagem infantil e no lugar ativo da criança nas propostas pedagógicas, na situação apresentada, a professora controla o processo de execução da experiência realizada. Ela distribui folhas mimeografadas e direciona a resolução de exercícios referentes a uma poesia: encontrar as palavras elefante, gato, rato e elegante. Esse modo de condução da experiência restringe a possibilidade de engajamento na leitura da poesia. Com isso, a formulação de hipóteses sobre o texto fica prejudicada e, aparentemente, a maior parte das crianças assume a atitude passiva frente à situação educativa proposta. Algumas crianças respondem aos questionamentos da professora, mas o restante delas copia palavras da lousa ou do colega mais próximo.

Sem uma atitude voltada de maneira consciente para motivação e envolvimento das crianças na atividade de leitura, a professora exige delas atos que não as constituem como protagonistas da situação proposta, uma vez que ler parece ser sinônimo de decodificação de palavras e transposição do escrito para a oralidade. Esse modo de entendimento da leitura relaciona-se à decifração de palavras em

textos diversos, comprometendo a atitude de um/a leitor/a que se aproxima do escrito com o intuito de questioná-lo, de estabelecer um diálogo com o/a autor/a, de compreender a mensagem expressa (Geraldí, 1989; Jolibert, 1994).

Dessa maneira, o modo como o texto é trabalhado na situação apresentada não possibilita, à maioria das crianças, a atribuição de sentido a ele, porque a situação não exige delas atitudes ativas no que concerne ao estabelecimento de hipóteses, questionamentos e compreensões sobre a poesia. Assim, a experiência de leitura fica prejudicada ao ser separada da sua função social, bem como a escrita resumida, na situação descrita, à grafia, à codificação de palavras. De forma geral, na instituição investigada, lê-se para responder aos exercícios programados em detrimento da leitura como instrumento de comunicação e de compreensão da cultura, por intermédio do qual se mobiliza o uso de capacidades humanizadoras.

Para Foucambert (1994), o/a leitor/a real possui capacidade de estabelecimento de comunicação com o outro e de compreensão de relações entre os fatos, a partir das linguagens oral e escrita. Na formação do/a leitor/a efetivo/a, torna-se essencial desconexão da leitura e da escrita da memorização do código e sua transposição para a oralidade, dirigindo-se o ensino para a mediação de situações de aprendizagem de estratégias de compreensão da escrita e sua função social.

Com esse propósito, a instituição educativa assumiria sua função no desenvolvimento humano ao se tornar lugar de ampliação das experiências infantis, pela expansão do acesso das crianças à cultura elaborada. Na educação infantil, essa função se efetivaria, por exemplo, na proposição de trabalhos com poesias como possibilidade de as crianças brincarem com as palavras no mesmo processo em que ampliam suas referências de mundo.

Na situação analisada, embora a professora busque o envolvimento das crianças na elaboração da carta resposta a uma correspondência recebida pelo grupo - o que poderia evocar a função social da escrita - ela dirige praticamente todo o processo de produção do texto, em vez de, como assinala Begossi (2003):

estabelecer a mediação entre as crianças e o conhecimento, ensinando, fazendo junto, permitindo a construção partilhada, a mediação dos signos lingüísticos e dos recursos sistematizados pedagogicamente [...] [Uma vez que] nossa intenção é que elas se encantem com as histórias, queiram ouvir, ler imagens, conhecer personagens, e tenham sempre toda a liberdade de criar as suas histórias, contá-las na roda, registrá-las em forma de pinturas, desenhos, livros, teatros..., através de um ambiente que valorize a livre expressão [e, nesse processo, se apropriem de necessidades humanizadoras relativas à leitura e à escrita]. (p. 56).

Sem valorização do envolvimento da criança no mundo da escrita de forma ativa e competente, a professora conduz a situação pedagógica à execução de exercícios mecanizados e descaracterizados de significado, provocando vivências em que a criança atua parcialmente em relação aos bens culturais, escrevendo e lendo sem saber o porquê o faz e, na maioria das vezes, de forma estereotipada e fragmentada.

Uma das concepções aparentes nessa prática pedagógica é a de que o aprendizado infantil acontece por meio do exercício de repetição seja no que concerne à leitura, à escrita ou às representações numéricas. Por trás dessa concepção, está a idéia de que a criança é um receptáculo de conteúdos, o que não exige a sua participação ativa em relação aos conhecimentos a serem aprendidos. Nesse processo, tira-se da criança, a possibilidade de aprendizado da leitura a partir daquilo que ela ainda

não domina, mas com a possibilidade de dominar com a parceria de um leitor mais experiente, no caso, a professora.

Para Foucambert (1994), a criança aprende a ler lendo textos, que, embora ainda não saiba lê-los, sente necessidade da leitura. Nesse sentido, leitura se configura como atividade de procura de respostas às perguntas que as pessoas se fazem, com suposição de encontrarem respostas nos textos. Ler significa, assim, mobilização de conhecimentos relacionados à pergunta elaborada e suas possíveis respostas, sobre o funcionamento da escrita com a finalidade de redução de espaços entre o que se sabe e o que ainda é incompreensível.

Em síntese, para Foucambert (1994) e os diferentes autores apresentados, a ênfase na alfabetização (o ensino sistematizado da leitura e da escrita) tem tomado o lugar do trabalho de leiturização e do letramento na educação infantil e no ensino fundamental. Desse processo resulta a formação de pessoas afastadas da capacidade de serem leitoras efetivas: embora "alfabetizadas", elas não se tornam leitoras e escritoras efetivas, pela própria falta de familiaridade com o texto e com estratégias de leitura por intermédio da mediação pedagógica dirigida a esse propósito. O conhecimento do alfabeto e a capacidade de codificação e de decodificação não significam capacidade de comunicação, diálogo e interação por meio de um texto.

Considerações Finais

As discussões anteriores são denotativas de propostas pedagógicas que, pelos seus fundamentos e expressões, não constituem a educação infantil como momento de ampliação de necessidades de conhecimento na infância, especialmente referentes à apropriação da leitura.

Da maneira como essas experiências concretizam-se, são possíveis deduções sobre as concepções norteadoras deste trabalho pedagógico investigado: a infância como época de antecipação de escolaridade, de preparação para os bancos escolares; ao aprender a ser espectadora, a criança insere-se pouco a pouco na lógica da eficiência e da padronização do mundo industrializado e globalizado, apropriando-se de habilidades correspondentes às expectativas do momento histórico de desenvolvimento do capitalismo; a aprendizagem independe dos motivos e necessidades de conhecimento infantis.

Em lugar disso, os estudiosos apresentados reiteram que, na mediação pedagógica em relação à aprendizagem da leitura, o/a professor/a assume uma prática educativa consciente e comprometida com o processo de humanização da criança. Com essa perspectiva de atuação, o/a professor/a possibilitaria à criança a participação ativa em atividades com textos significativos e de uso real, para favorecimento da formação e aperfeiçoamento da capacidade de questionamento e compreensão do texto como forma de comunicação entre autor/a e leitor/a.

Tais textos deveriam, assim, ser portadores de informações e palavras ampliadoras das vivências e referências infantis, possibilitando à criança sucessivas aproximações com o texto escrito. A leitura se constituiria para a criança em uma atividade, como instrumento para a apropriação de outros conhecimentos, bem como no pressuposto de compreensão dos motivos sociais da leitura e da escrita. Assim entendida, a instituição educativa, nos anos iniciais da infância, favoreceria a criação do interesse pela leitura e mediante a atuação intencional do/a professor/a e seu papel mediador possibilitaria o domínio de um instrumento essencial para a apropriação dos bens culturais e para a formação de sua inteligência e personalidade infantis. Isso se tornaria possível, dentre outras ações, a partir de

planejamento e organização de situações, espaços e tempos na programação diária e semanal das crianças para manifestação de diferentes linguagens, dentre elas a leitura.

Pelo exposto, a prática da leitura nas instituições educativas deveria se pautar nos usos sociais da linguagem escrita e na atuação efetiva da criança como leitora, embora ainda não leia e não escreva. Nesse processo, o/a professor/a assumiria a função de criador/a de mediações dos contatos com a escrita e de modelo de leitor/a efetivo/a e mais experiente na aprendizagem de estratégias de leitura.

Referências

BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Orgs.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea)

BEGOSSI, A. C. A formação do leitor-autor na educação infantil. In: FERREIRA, G. de M. **Palavra de professor(a): tateios e reflexões na prática da pedagogia** Freinet. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 55-60.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

COSTA, E. A. P. da. O primeiro leitor e a formação das profissionais da educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Orgs.). **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007. p. 45-56.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, Campinas: Autores Associados, 1985.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.**

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.

JOLIBERT, J. (coord.). **Formando Crianças Leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LIMA, E. A. **Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática**. 2005, Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2005.

SMOLKA, A. L. B. A atividade de leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a formação de sujeitos leitores. In: _____. et al. **Leitura e desenvolvimento da Linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

VIGOTSKII, L. S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Edusp, 1988.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. **Obras Escogidas**, Vol. III.
Madrid: Visor, 1995.