

A FORÇA DA PALAVRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE STRENGTH OF THE WORD IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Cecilia Maria Aldigueri Goulart*

Adriana Santos da Mata**

Resumo: Tomando enunciados infantis como ponto de partida, o artigo focaliza estudos sobre o trabalho com a linguagem na escola que vêm sendo realizados no grupo de pesquisa Linguagem, cultura e práticas educativas, coordenado por Goulart, voltados predominantemente para aspectos dos processos de ensino-aprendizagem. O viés discursivo desses processos é o foco na análise dos enunciados, na discussão teórico-metodológica. Nessa perspectiva, tecem-se considerações sobre possibilidades de trabalho com a palavra com grupos de crianças pequenas, vislumbrando as instituições escolares como espaços de constituição de pessoas criadoras e críticas. Com base na análise realizada, refletimos sobre áreas e temas relevantes a serem tratados na formação de professoras.

Palavras-chave: Crianças pequenas. Discurso infantil. Situações de aprendizagem e ensino.

Abstract: Taking children's statements as a starting point, the paper focuses on studies on the role of language in school that have been carried out by the research group Language, culture and educational practices, predominantly highlighting aspects of teaching-learning processes. The discursive bias of these processes is the focus in the analysis of statements, in the theoretical-methodological discussion. From this perspective, considerations are made about possibilities of working with the word in groups of young children, looking at school institutions as spaces for the development of creative and critical people. Based on the analysis performed, we reflect on relevant areas and themes to be addressed in teacher training.

* Professora titular da Universidade Federal Fluminense - UFF, Faculdade de Educação, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: goulartcecilia@uol.com.br.

** Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Universidade Federal Fluminense- UFF, Colégio Universitário Geraldo Reis, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: addamata@hotmail.com.

Keywords: Young children. Children's speech. Learning and teaching situations.

Iniciando a conversa e instigando reflexões

A vitalidade das crianças pequenas se expressa de forma muito contundente por meio da fala. Aprender a falar, descobrir possibilidades de expressão, brincar com os sons, falar alto, gritar, falar baixinho, entender a força que as palavras têm, todas essas ações, em geral, deslumbram as crianças em seus processos de contínua inserção social. De forma criadora, elas intensificam suas ações no mundo também verbalmente.

Acompanhar com interesse o processo de desenvolvimento de crianças pode nos levar a importantes especulações e conhecimentos sobre como esses pequenos apreendem a realidade, o mundo e a linguagem. O tema do nosso artigo se enquadra aí - conversar sobre aspectos dos modos como as crianças utilizam a linguagem verbal e sobre possibilidades de trabalho pedagógico em espaços educativos. Ou seja: como as crianças produzem seus discursos? Como produzem sentidos no processo de viver? Embora não sejam o foco do texto, no horizonte da discussão estão duas questões: ensinar ou não a ler e a escrever na educação infantil e a formação de professoras que trabalham com crianças pequenas.

O tema está relacionado a estudos que temos realizado no grupo de pesquisa Linguagem, cultura e práticas educativas, buscando compreender processos de ensino-aprendizagem, com destaque para o papel da linguagem, baseadas, principalmente na teoria da enunciação de Bakhtin¹ (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988; BAKHTIN, 2003).

A força da palavra nas falas de crianças

Podemos dizer que a linguagem nos forma e nos conforma como sujeitos lavrados na história e na cultura. Assim construímos nossos sistemas de referências, cognitivos e emocionais, nosso universo de conhecimentos, nas relações alteritárias que vivenciamos desde que nascemos. Relações com as pessoas mais próximas que vão-se ampliando e se

¹ Esclarecemos que, ao citarmos Bakhtin, estamos nos referindo aos autores do Círculo de Bakhtin.

aprofundando. Como? De forma complexa e criadora, adentramos no mundo cultural, ao mesmo tempo em que o mundo entra em nós. Somos enraizados no mundo sociocultural diverso e repleto de possibilidades, com incontáveis recursos, tecnologias, que são resultados de um processo longo da produção humana, que é histórica e cultural. Desde bebês, experimentamos e participamos ativamente de muitas situações, lidamos com múltiplas informações, estímulos, sensações, percepções, conhecimentos, sentimentos, valores, linguagens, etc. O mundo se apresenta, como dizem Smolka, Magiolino e Rocha (2016, p. 81), “cada vez mais, transbordante de conhecimentos e instrumentos técnicos e semióticos produzidos pelo homem, os quais modificam as práticas e transformam os modos de agir das pessoas em interação”.

O papel da linguagem nesse movimento é fundamental. Trata-se de um movimento no contexto das situações sociais de enunciação, de discurso, isto é, no movimento de troca de enunciados, de conversas, de interlocuções, prenes de intenções valorativas.

Falas de crianças nos pareceram um bom caminho para tecer a conversa, por isso selecionamos e registramos abaixo cinco trechos de conversas², que foram numeradas para facilitar as referências. Em cada uma delas observamos modos próprios de as crianças responderem a situações cotidianas. Nas considerações que seguem às conversas, apontamos balizas que podem nortear o nosso olhar sobre os discursos infantis na definição de perspectivas metodológicas para o trabalho com grupos de crianças. Essas balizas são ressaltadas com base em pesquisas do grupo (GOULART et alii, 2005; GOULART, 2011a, 2011b, 2006, 2005; MATA, 2017).

Conversa 1

- Parece até que vamos para o Polo Morte! (Catu, 4 anos)

² As conversas apresentadas foram retiradas da página *Frases de crianças*, no Facebook. <<https://www.facebook.com/frasesdecricancas/>>

O destaque que fazemos na conversa 1 é para o fato de as crianças ancorarem suas novas compreensões nas referências que já possuem, naquilo que já conhecem. Ainda que conceitualmente a palavra *morte* não deva fazer parte da compreensão integral de Catu, o enunciado sugere que *morte* seja uma palavra conhecida dele. Já deve ter sido experimentada em alguma(s) situação(ões) de vida de algum modo, como algo que acaba ou desaparece. Então, entre ir para o *polo norte* e ir para o *polo morte*, a preferência é ir para o *polo morte*, por conta do reconhecimento da palavra; a palavra *norte* parece não ter eco no universo semântico do menino.

Não conhecemos o contexto geral de ocorrência dessa conversa, então fazemos suposições. Outras publicações nossas abordam essa faceta da constituição de conhecimentos/da linguagem pelas crianças (GOULART, 2011a; 2011b). É interessante lembrar que as crianças, e qualquer pessoa, vivem numa constelação dinâmica de sentidos e aí aprendem a significar. Raramente, paramos para explicar uma ou outra possibilidade de ambiguidade ou outra ocorrência semântica. Se tomarmos o sentido do verbo morrer, por exemplo, as crianças podem ouvi-lo em diferentes eventos: “a formiga morreu”; “o carro morreu”; “a bisca morreu”; “mamãe morreu de rir”; “morri de saudades de você”, entre muitos outros. No meio dessa complexidade de significados, as crianças especulam, arriscam sentidos e vão construindo seus discursos.

A conversa 2 foi selecionada por se referir a essa mesma baliza: a construção de novos sentidos a partir dos sentidos já conhecidos.

Conversa 2

- Mãe, eu tenho um amigo gafanhoto.
 - O quê, filho?
 - Gafanhoto, mãe. Meu amigo da escola é gafanhoto.
 - Filho, desculpe, mas a mamãe não entendeu. Ele é muito magrinho?
 - Não, mãe. Gafanhoto porque ele escreve com a mão errada.
- (Luca, 6 anos)

A confusão que Luca faz entre *canhoto* e *gafanhoto* está calcada no conhecimento que tem de *gafanhoto*, provavelmente por já tê-la ouvido. Na escola, o menino ouviu a palavra *canhoto* (Estranha, não é? Ou engraçada?) e, na hora de relatar para a mãe o ocorrido, buscou em seu arsenal discursivo algo conhecido fonologicamente que se assemelhasse a *canhoto*: *gafanhoto*! Aproxima as duas palavras sem cerimônia, porque a entrada no mundo novo da linguagem, em princípio, é sem restrições. É aos poucos que as crianças vão estabelecendo regularidades, percebendo limites para determinados usos e mesmo valores que as palavras têm.

Crianças pequenas constroem sentidos, por meio de suas vivências, nas situações cotidianas, a partir das relações que estabelecem com o que fazem, sentem, observam e expressam na linguagem oral. Assim, combinando as palavras que conhecem por serem referências de seu mundo sociocultural, vão se apropriando da língua, nas relações alteritárias com diferentes interlocutores, conforme a necessidade, nos grupos sociais de que participam. As crianças vão aprendendo e pensando sobre o discurso social, incorporando normas, experimentando regras, buscando regularidades, compreendendo, enfim, que há maneiras determinadas de falar para que haja comunicação e entendimento.

E o que acontece com Benjamin na Conversa 3?

Conversa 3

<p>- Benjamin, quantos anos você tem? - "Teis". - E depois do três vem o quê? - Jááá! (Benjamin, 3 anos)</p>
--

Benjamin, de 3 anos, sabe dizer a sua idade quando perguntado. Não podemos, entretanto, afirmar que o menino já compreenda o que isso significa. O conceito de tempo é por demais complexo. Mas ele repete o que lhe disseram de forma adequada à pergunta. E na sequência, o que acontece? É comum a brincadeira com crianças pequenas em que se faz uma contagem progressiva para que algo aconteça. Brincadeira de esconder, de correr e tantas

outras: 1, 2, 3 e ... já! Ao ser indagado sobre o que viria depois do número 3, Benjamin prontamente responde: “já!”. A expectativa devia ser de que ele respondesse com o número 4, mas ele surpreende, seguindo a lógica da brincadeira, e não do sistema de numeração. A baliza, nesse caso, é que as crianças operam com diferentes lógicas, inclusive criadas por elas mesmas, surpreendendo-nos.

A Conversa 4, com Vinicius, de quatro anos, envolve outra dimensão da linguagem verbal, a escrita. A escrita está presente em nossas vidas de várias maneiras e as crianças olham para as escritas sociais desde pequenas, como olham para tudo, para todos os lados. Além disso, por ser uma forma de expressão muito valorizada, cedo adultos começam, muitas vezes sem se dar conta, a provocar as crianças para o conhecimento de suas características e dos modos de a escrita produzir sentido. Na conversa 4, a professora estranha que Vinicius declare saber escrever o nome de uma amiga e solicita a ele que o faça. O menino escreve a letra “L” e lê *Helen*. Ele associa o nome da letra “L” à camada sonora do nome da amiga e fica satisfeito.

Conversa 4

- Tia, já sei escrever o nome da minha amiga.

Como ele ainda não era alfabetizado, perguntei:

- Sério? Então escreve aqui.

E ele escreveu a letra L.

- Qual o nome da sua amiga?

- Helen, tia.

(Vinicius, 4 anos)

Assim como o conhecimento da sequência numérica, com frequência se ensina as crianças a sequência de letras do alfabeto. E as crianças repetem os números e as palavras “recitando” sequências de sons, sem entender bem seus significados e também sem estabelecer relação com as situações sociais em que números e letras efetivamente ganham sentido. As relações entre letras e nomes das próprias crianças e de pessoas que lhes são próximas também fazem parte de conversas e desafios postos às crianças: “Qual é a letra da

mamãe?”, “Procura a letra da vovó”, “Escreve a letra do seu nome”, entre tantas outras. Ou demandas relacionadas a números: “Mostra com os dedinhos quantos anos você vai fazer.”. Para ilustrar ainda mais o assunto, lembramos de uma criança de 4 anos que sabe contar de 1 até 50, ininterruptamente. A mesma criança também aprendeu a escrever (ou desenhar?) a palavra OVO, assim mesmo, com maiúsculas de imprensa. Entretanto, ao ser provocada a escrever 3 ovos, o faz da seguinte maneira: OVOOVVOVOVOVOVO. A criança repete as letras que utiliza para escrever a palavra OVO e comenta: “é muito ovo!”.

As situações comentadas acima evidenciam que as crianças vão construindo conceitos, como compreensões da realidade e de seus valores, nas práticas que vivenciam, nas relações interativas de que participam. Recitar ou repetir uma sequência de letras ou números em determinada ordem não significa saber sobre o valor daqueles conhecimentos; ou significa saber de uma determinada maneira não convencional e não de acordo com o que os caracteres significam socialmente. As crianças muitas vezes fazem a recitação de forma lúdica para atender pedidos de familiares e ficam felizes de se saírem bem e serem festejados por isso. O valor de tais conhecimentos, contudo, vai sendo construído e consolidado por meio de contínuas situações desafiadoras.

Aprendemos com Vigotski (2007) que a formação dos conceitos no desenvolvimento do pensamento e da fala na criança começa no início da infância e se estende até adolescência quando a base psicológica das funções intelectuais se completa. E em todos os estágios da formação dos conceitos, a *palavra* é decisiva, é ela que conduz e dirige todo o processo: por meio da palavra a criança dirige voluntariamente sua atenção a determinados atributos, por meio da palavra os sintetiza, por meio da palavra simboliza o conceito abstrato e opera com ele como o signo mais elevado de todo pensamento humano.

As novas tecnologias também conquistam espaço de forma acelerada na vida cultural. As máquinas, como telefones celulares e computadores, e mesmo caixas de banco, lojas e supermercados que fazem leitura digital, nos posicionam num lugar que exige saberes até bem pouco tempo atrás impensáveis para o cidadão comum. As máquinas atraem crianças desde muito cedo para assistir pequenos vídeos, jogar, entre outras atividades, inclusive apertando botões, teclas, muitas vezes atentas ao que essas ações produzem, em termos de sons, aberturas de espaço para colocar um dispositivo.

Como esses conhecimentos devem entrar nos espaços educativos de modo que, de forma dialogada, com a palavra oral e escrita e com outras formas de expressão encaminhem

as crianças para o campo das ciências, da arte e da filosofia, ampliando suas visões de mundo? Não é suficiente conhecer a realidade atual tal como ela acontece. É importante abrir espaço para imaginar outras formas de viver, de transformar essa realidade, por isso a pedagogia da pergunta, a pedagogia que abre espaço para especulações e expressão de sentimentos, desejos e sonhos e provoca novas formas de agir.

Como “guardiões do significado” (PINO, 2005), os adultos – pais e professores – somos responsáveis por oferecer às crianças as primeiras orientações axiológicas, conhecimentos, sentimentos, linguagem, as primeiras impressões e possibilidades de compreensão e ação no mundo, enfim, as referências de origem cultural, social, histórica, que configuram o mundo sociocultural de determinado grupo.

Na Conversa 5, Isabela se encanta com uma ferramenta de tradução *online* e propõe uma escrita que desmerece a mãe: “minha mãe é chata”. Ao mesmo tempo, entretanto, preocupa-se em não melindrar a mãe, e informa que vai selecionar a tradução em chinês, imaginando provavelmente que, assim, a mãe não conseguirá ler. Ou que em outra língua o enunciado não soaria depreciativo para a mãe. O enunciado sugere a percepção que Isabela possui de diferenças entre escritas, inclusive a diferença de valores entre leituras de diferentes escritas.

Conversa 5

A Isabela ficou encantada com o Google Tradutor:

- Mãe, eu vou escrever aqui: "minha mãe é chata". Mas não precisa ficar triste porque vou ver em chinês e não em português, tá?!

(Isabela, 5 anos)

As conversas apresentadas nos indiciam a quantidade de conhecimentos que crianças pequenas têm de diferentes naturezas e os caminhos criativos que percorrem para se apropriarem do mundo em sua complexidade. No afã e no esforço de aprender, utilizam os recursos de que dispõem (há como ser diferente?), criando o que temos chamado, com base em Halliday (1975), de estratégias semióticas. Na investigação reportada no livro citado, o autor estudou o processo de aquisição da linguagem oral de seu filho, desde bebê. Estamos

alargando o sentido das estratégias semióticas estudadas por Halliday, entendendo que elas possibilitam aos pequenos se utilizarem de sistemas pouco ou mal conhecidos, enquanto ainda os estão aprendendo, impulsionando-os através desse uso. André, um menino de cinco anos, caçula da família, pergunta ao irmão mais velho, se na escola em que ele estuda “também tem Seu João”. Seu João é o porteiro da unidade de educação infantil de André. O que, na verdade, André desejava saber? Se na escola do irmão havia porteiro, possivelmente. Então modos de formular discursos também vão sendo aprendidos estrategicamente, cruzando experiências, intenções e saberes linguísticos.

As estratégias são formas heurísticas de lidar com as demandas sociais implicadas em situações vivenciadas (GOULART, 2014), relacionadas à atividade criadora dos sujeitos que aprendem, orientando e organizando a aprendizagem, as respostas que elaboram para as demandas das situações mencionadas. No processo da vida, incluindo os processos pedagógicos, as estratégias vão-se redesenhando, vão-se reconfigurando em função da ampliação de conhecimentos gerais e da existência de espaços vividos para reelaborações, expressão de novas formulações de pensamento, assim por diante. No sentido do que está sendo exposto, vale ressaltar a importância de que as crianças tenham acesso, regularmente, a formas organizadas de conhecimento, desenvolvidas na prática social e histórica da humanidade, por meio de livros, mapas, filmes, imagens e outros meios, que vão contribuindo para que organizem o que sabem ao mesmo tempo em que constituem bases sólidas para continuarem desenvolvendo sua atividade criadora, crítica e questionadora.

Arrematando a conversa, dando continuidade às reflexões...

Procuramos destacar no artigo a importância da palavra nos processos educativos. Que palavra? Da palavra viva nos discursos que acontecem nos grupos de crianças pequenas, entre elas e com as professoras, entre todos da comunidade escolar. No valor que a palavra possui como uma forma de radiografia de quem somos, do que sabemos, como pensamos, por que caminhos andamos. A palavra como um lugar de conhecimentos, de sentimentos, de afetos. E os processos de aprendizagem como lugares de movimentos de palavras: das palavras que organizam os campos de saber, a ciência, a arte e a filosofia, como conhecimentos instituídos,

e das palavras que criamos para responder ao instituído, ampliando-o, instituindo novas formas de saber e viver.

A criança ocupa o lugar de falante, com formas próprias, peculiares, singulares de se expressar, que estão ancoradas e restringidas pelas referências do mundo sociocultural, por suas vivências pessoais neste mundo, e pelas especificidades da organização do pensamento.

A fala das crianças como expressão do mundo que se alarga, gera novidades, emoções, *obrigando* a expandir possibilidades de responder a demandas sociais que vão-se tornando complexas. A criação de estratégias semióticas marca modos de resolver situações que se apresentam no dia a dia, como parte do aparato cognitivo, discursivo das crianças, em meio a um mundo em que de forma muito rápida e dinâmica produz inovações tecnológicas.

As crianças chegam à escola com suas linguagens e começam a aprender e a consolidar novas formas de compreender o mundo e a sociedade durante toda a experiência escolar. As linguagens escolares afetam, modificam e se hibridizam com as linguagens de origem das crianças. E isto é recíproco, pois as linguagens escolares também se banham nas linguagens cotidianas que são as âncoras fortes das vidas das crianças, sendo por elas alteradas. O que se espera é que as crianças consigam utilizar as linguagens nas situações sociais, seja para ouvir e falar ou para ler e escrever, pois elas são capazes de compreender as diferentes formas como o conhecimento é estruturado, sistematizado e apresentado.

A palavra escrita, entranhada e valorizada de variadas maneiras na sociedade, muito precocemente passa a fazer parte da atenção das crianças e do movimento dos adultos em relação aos pequenos. Desse modo faz parte também das ruas, das instituições, das roupas, muros e mesmo do corpo das pessoas. Faz parte dos espaços educativos, onde deve ter existência e valor social, como mais uma forma de dizer e criar sentidos do/para o mundo. É com textos escritos neste mesmo mundo que os pequenos dão continuidade ao que já fazem com as escritas que os rodeiam. O ba-be-bi-bo-bu pode ter seu lugar na sistematização do conhecimento do sistema alfabético, mas certamente não é o primeiro lugar, nem na educação infantil. Os temas e objetos que garantem a vida à cultura escrita são os sentidos e valores da escrita, são as primeiras escritas com significado, de acordo com as convenções ou não. É preciso saber, ainda que aos poucos, para onde se está indo quando se aprende a ler e a escrever. Essa talvez seja uma grande contribuição do trabalho com crianças na educação infantil: mostrar que o mundo é grande, inclusive o mundo da escrita, e que há muito que caminhar e mesmo desbravar.

Com tanto destaque dado à temática da palavra, dos discursos, não é difícil fazer uma ponte para a formação de professoras para a primeira parte da educação básica. Temos que refletir sobre o significado do conhecimento que é selecionado para formar docentes e as razões que estão na base da seleção (SANTOMÉ, 2010).

Precisamos conhecer melhor as crianças, os modos próprios como elas compreendem as referências do mundo social, como se apropriam delas e as vivenciam. À medida que estejamos mais atentas e sensíveis às vivências das crianças - seus pensamentos, sentimentos, valores, desejos, necessidades, conhecimentos, linguagens -, poderemos, coletivamente, (re)pensar, (re)avaliar e (re)organizar as práticas, as rotinas, os materiais oferecidos, as dinâmicas, o planejamento, as propostas pedagógicas, os currículos, a fim de que as crianças participem ativamente, tenham garantido, efetivamente, o direito de falar e aprender de maneira significativa.

Reconhecemos a necessidade e a importância de formar melhor e continuamente as professoras, discutir e definir metodologias e didáticas docentes, a fim de levar as crianças a descobrirem e aprenderem não sobre conteúdos escolares prescritos e mensuráveis, e sim sobre o patrimônio cultural produzido pela humanidade que é muito mais amplo e significativo. Formação docente, métodos e avaliação estão, há muito tempo, entre os temas principais no debate educacional e é em torno deles que, de maneira geral, são elaboradas e implementadas as políticas da área.

Não podemos perder de vista, porém, que a legislação, os documentos, as propostas pedagógicas etc. fundamentam-se em determinadas concepções de criança e de infância; que as políticas educacionais servem a determinados interesses, a um determinado projeto de sociedade, e que há impactos e consequências.

As crianças já são, aqui e agora, elas têm muito potencial. É de suma importância afirmá-las como cidadãs que têm conhecimentos. “Fazê-las sentir que podem, que devem ousar, correr riscos, para que se confirmem como pessoas capazes e se disponham a trocar de lugar conosco, falando, expondo seus saberes, discutindo”. É assim, no movimento em direção ao outro, que podemos nos afirmar e nos confirmar “[...] como educadores comprometidos com o sentido ético, humano, de nossa profissão” (GOULART, 2014, p. 171).

Somos convidadas a escapar das formatações, dos manuais, dos pacotes rígidos, dos materiais estruturados, e a abrir-nos à aventura de conhecer, conjecturando, especulando,

ensaiando, errando, acertando, ousando numa perspectiva heurística e colaborativa para e com as crianças.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov, Valentin) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo, Hucitec, 1988 [Original russo, 1929].

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [Original russo, 1979].

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Perspectivas de alfabetização: lições da pesquisa e da prática pedagógica. **Raído**, Dourados, MS, v.8, n.16, jul./dez. 2014. p. 157-175.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. A organização do trabalho pedagógico (ou É possível comer formigas e rãs?): o letramento como horizonte político no Ensino Fundamental. In: NASCIMENTO, Anelise Monteiro (Org.). **Educação infantil e ensino fundamental: contextos, práticas e pesquisas**. Rio de Janeiro: Nau Editora: EDUR, 2011a, p. 123-135. (Coleção Docência.doc, v. 4)

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Alfabetização, discurso científico e argumentação. In: LEITÃO, Selma & DAMIANOVIC, Maria Cristina (Orgs.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. São Paulo: Pontes, 2011b, p. 129-151.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. **Práticas de letramento na Educação Infantil: o trabalho pedagógico no contexto da cultura letrada**. *TEIAS*: Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez 2006.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. et alii. **Processos de letramento na infância: modos de letrar e ser letrado na família e no espaço educativo formal**. Relatório de pesquisa. UFF/CNPq, 2005. 116pp.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **Learning how to mean**. Explorations in the development of language. London: Edward Arnold, 1975.

MATA, Adriana Santos da. **Linguagens sociais: modos de dizer e compreender o mundo em histórias e desenhos de crianças da educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação, 2017.

PINO, Angel. **As Marcas do Humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Semenovich Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **O cavalo de Tróia da cultura escolar**. Tradução de João Gomes Paraskeva e Isabel Vasconcelos Costa. Portugal: Edições Pedagogo, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandida. Crianças, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação. In: **Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil**: práticas e interações. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, 2016, v.3, p. 79-118.

VIGOSTSKI, Lev Semenovich. **Pensamiento y habla**. Traducción y notas Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2007.