

ORALIDADE EM PRÁTICAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ORALITY IN PLAYFUL PRACTICES ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Andréia Dutra Escariãoⁱ

Evangelina Maria Brito de Fariaⁱⁱ

RESUMO: As práticas educativas, que permitem a construção de espaços lúdicos, que privilegiam a oralidade, apresentam-se, no nosso entendimento, como caminhos na busca por uma educação de qualidade. Este artigo é um recorte da tese de doutorado, que teve como objetivo compreender como a ludicidade presente em práticas escolares ajuda a desenvolver a oralidade em crianças em fase de aquisição de linguagem. Para tal, discutiremos à luz de alguns teóricos como Marcuschi (2010), Bakhtin (1988), e Vygotsky (1989). Metodologicamente, a pesquisa foi realizada com crianças na faixa de 2 a 3 anos de idade, matriculadas na Educação Infantil da Escola de Educação Básica da UFPB. Foram analisadas cenas de brincadeiras, gravadas em situações diversas do cotidiano escolar. As transcrições e análises de dados foram feitas através do software Eudico Linguistic Annotator – Elan. As análises apontaram para o papel da brincadeira como mola impulsora para o desenvolvimento da fala como também evidenciaram a função relevante da contação de histórias nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar. Linguagem oral. Educação Infantil.

ABSTRACT: The educational practices, which allow the construction of the ludic spaces, which privilege orality, come across, in our understanding, as journey in the search for a quality education. This article is a cutout of the doctoral thesis, that had as objective, to comprehend how the playfulness present in school practices helps to develop orality in children in the phase of language acquisition. For this, we will discuss in the light of some theorists such as Marcuschi (2010), Bakhtin (1988), Vygotsky (1989). Methodologically, the research was attended by children between 2 and 3 years of age, enrolled in Infantil Education at the School of Basic Education of the UFPB. Play scenes were analyzed, recorded in situations different from the school routine. The transcripts were done through the Eudico Linguistic Annotator – Elan. The analyzes pointed to the role of play as a driving force for the development of speech as well as highlighting the relevant role of storytelling in this process.

KEYWORDS: Play. Oral language. Child education.

Submetido em: 05 fev. 2019

Aprovado em: 10 abr. 2019

ⁱ Docente da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Linguística pela UFPB.
E-mail: aescario@gmail.com

ⁱⁱ Docente titular da UFPB. Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Pernambuco (UFPE). E-mail: evangelinab.faria@gmail.com



Introdução

Este artigo trata-se de um recorte da nossa tese de doutorado, que confirma o lúdico enquanto elemento chave do desenvolvimento da oralidade infantil ao considerar que as atividades lúdicas propiciam a interação, criam espaços de fala, instigam a criança a comunicar o que vivencia no seu meio social, relacionando as experiências vivenciadas na escola com as experiências próprias da sua cultura e do contexto em que vive.

Partimos do nosso interesse em aprofundar os estudos sobre a oralidade presente em práticas lúdicas na Educação Infantil na busca de respostas às nossas inquietações: A escola infantil caracteriza-se como espaço de desenvolvimento da linguagem oral da criança pequena através do brincar? É dada a real importância à fala da criança? A escola infantil desenvolve atividades de brincadeiras que favorecem o desenvolvimento da linguagem oral da criança? Que atividades lúdicas incrementam o desenvolvimento das habilidades orais?

Essas questões foram fomentadas pelas constantes práticas pedagógicas que privilegiam o desenvolvimento da escrita em detrimento da oralidade. Sabemos que a aprendizagem da própria escrita deve ser lúdica, não há necessidade de negar a escrita, desde que o contato com as letras seja lúdico e atrativo, o que tememos é que a oralidade desapareça em função da escrita.

A partir desses questionamentos se fez necessário embasar teoricamente os estudos sobre a criança da Educação Infantil no desenvolvimento da linguagem oral através do brincar. Evidentemente, esta pesquisa analisou o seu objeto tendo como marco referencial o contexto em que essas crianças estão inseridas e as políticas públicas voltadas para Educação Infantil, por compreendermos a escola, a criança e o seu desenvolvimento, de forma contextualizada e situada.

Este artigo está estruturado em três seções. A primeira, intitulada “oralidade na escola infantil”, discutimos os conceitos fundamentais sobre oralidade e explicitamos como essa discussão está presente nos documentos norteadores para Educação Infantil. A segunda seção, intitulada “considerações metodológicas”, trata dos caminhos metodológicos que foram percorridos na execução dos objetivos propostos. Na terceira seção, intitulada “a oralidade e a

contação de histórias”, apresentamos a discussão dos dados referente à duas cenas videogravadas.

1 Oralidade na escola infantil

*E se a escola fosse o lugar da criança
brincar para crescer e aprender...?*

Friedmann

Para dar início a nossa discussão sobre oralidade como um conteúdo a ser planejado na escola de Educação Infantil, é fundamental deixarmos claro que estamos entendendo a linguagem como multimodal, partindo do conceito de David McNeill (1985) que afirmou ser impossível dissociar a fala do gesto. Para o autor, a língua se instala por meio de uma matriz de mescla dos aspectos gestuo-vocais. Cabe destacar que a nossa pesquisa tem como foco a língua oral, porém, mesmo não sendo o foco e nem objetivo da nossa análise, os nossos dados apontaram além da fala, os gestos, as expressões faciais, durante as cenas de interação nos momentos da realização das atividades lúdicas.

No que diz respeito à oralidade, então objeto do nosso estudo, ressaltamos o entendimento de Marcuschi (2010) para definir os termos fala e oralidade. Sobre oralidade o autor afirma: “[...] a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso.” (p. 25). Sobre fala, o autor a define “[...] como uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. (p. 25). O autor afirma, também, que a fala pode ser caracterizada pelo uso da língua, por meio dos sons que são sistematicamente articulados, e se caracteriza por meio dos aspectos prosódicos e dos recursos expressivos, como a gestualidade, os movimentos corporais e as mímicas.

A língua, seja na modalidade falada ou na escrita, sempre reflete o modo como a sociedade se organiza, apontando o homem como um ser que fala. A oralidade se constitui por meio de vários fenômenos, como por exemplo, a

prosódia, a gestualidade que acompanha o fluxo da fala, o movimento do corpo, as expressões faciais, entre outros. A escrita também se apresenta por meio de elementos que não aparecem na fala, como “[...] o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados.” (MARCUSCHI, 2010, p. 17). A fala e a escrita se configuram assim como um conjunto de práticas multimodais.

Marcuschi (2010) relembra a história da humanidade, que assinala uma tradição oral, e não necessariamente uma tradição escrita em todos os povos. Esta tradição histórica, porém, não deve reforçar uma visão dicotômica que foi vigente por décadas, ao contrário disso, como reforça Medeiros (2013), devemos ter cautela com a dicotomia oralidade-escrita, evitando associações que apontem a fala como algo simples e a escrita como uma modalidade complexa.

Foi na década de 80, do século XX, que houve uma mudança significativa na maneira de compreender a oralidade e a escrita, que, concebidas anteriormente de forma dicotômica, passaram a ser vistas como atividades que se complementam, a partir das interações ocorridas em contextos diversos nas suas representações sociais e culturais. Assim, é fundamental destacar que, sendo a oralidade e a escrita vistas como práticas sociais, é preciso percebê-las a partir do seu uso nos contextos sociais diversos e por seu valor nas sociedades letradas. “Pouco importa que a faculdade da linguagem seja um fenômeno inato, universal e igual para todos, à moda de um órgão como o coração, o fígado e as amígdalas, o que importa é o que nós fazemos com essa capacidade.” (MARCUSCHI, 2010, p. 16). O uso que fazemos das modalidades da língua, oral ou escrita, são igualmente importantes.

Na sua modalidade falada ou escrita, podemos afirmar que a língua é de fundamental importância para promover a interação e os significados que a criança dá ao que está no seu entorno e a respeito de si mesma e do outro. São as práticas sociais que irão envolver o uso da língua de diversas formas, fazendo uso de variados gêneros, de modo que favoreça a socialização e a maneira de ser e estar no mundo.

No que diz respeito a essas práticas no contexto da escola, torna-se imprescindível promover ações que favoreçam situações de interação, possibilitando espaços e práticas que privilegiem o uso da língua oral na escola

infantil. Nessa perspectiva, ressaltamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destacando a sua recomendação:

[...] o trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na Educação Infantil dada a sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações da criança, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. (RCNEI, 1998, p. 117).

A esse respeito, Silva (2017) acrescenta que o trabalho com a linguagem possibilita não apenas o desenvolvimento de habilidades comunicativas e interativas, para além disso, contribui também com a construção do conhecimento, ampliando assim o repertório de saberes da criança. A autora ressalta que a criança utiliza a modalidade oral de diversas formas, mesmo quando ainda não se apropriou da fluência, faz isso a partir de diversas situações de comunicação, como por exemplo, solicitar coisas, fazer perguntas, falar sobre os seus desejos ou sentimentos e, ainda, explorar o contexto em que está inserida.

As Instituições de Educação Infantil apresentam-se como um lócus significativo de valorização de práticas que promovem a interação a partir de várias estratégias que potencializam o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. O que nos interessa enfatizar, dentre essas práticas interativas presentes neste espaço privilegiado de ações desenvolvidas para as crianças pequenas, é a oralidade no momento da brincadeira.

Sendo a escola este espaço tão rico de possíveis práticas que potencializam o desenvolvimento da linguagem oral, Matos (2010) afirma que, quando falamos em Educação Infantil, ainda encontramos algumas resistências para tratar com a devida valorização o desenvolvimento da oralidade. O autor alerta para o fato de que a escola desprestigia a oralidade, vista, na maioria das vezes, como um pretexto para trabalhar e supervalorizar a escrita.

Podemos confirmar essa afirmação a partir dos estudos de Dolz e Schneuwly (2004) quando destacam que “o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado. Os meios didáticos e as indicações metodológicas são relativamente raros, a formação de professores apresenta importantes lacunas.” (p.126)



Os autores citados articulam a ideia de que a escola se apresenta como um espaço importante de desenvolvimento do oral, pois, para Dolz e Schneuwly (2004), “a escola é tomada como um autêntico lugar de comunicação” (p.66), porém, mesmo sabendo que a maioria das crianças já chega ao ambiente escolar com um certo domínio da fala, é imprescindível que a instituição propicie situações de trocas comunicativas.

Sendo assim, estando a nossa cultura fundamentada numa cultura letrada escrita, é fato que esta vem se apresentando de forma avassaladora sob a prática didática dos professores na Educação Infantil, se configurando como um alerta para os estudiosos da área. Desse modo, as práticas docentes que favorecem o desenvolvimento da oralidade se apresentam, muitas vezes, de formas aligeiradas.

Vale salientar que as propostas para a Educação Infantil não enfatizam o aprendizado da língua escrita de forma isolada, estão pautadas nas ações que visam o desenvolvimento pleno das crianças, de modo a propiciar espaços em que seja permitido viverem as suas experiências relativas à infância. Assim, na Educação Infantil se faz necessário favorecer a interação das crianças por meio das atividades lúdicas, criando espaços comunicativos que provoquem o uso da fala.

Essas situações de comunicação podem e devem ser incentivadas na escola infantil considerando as diversas formas de intervenção pedagógica, o que inclui a ludicidade nas suas inúmeras formas de representação. Nesta perspectiva, ressaltamos que à escola cabe trabalhar com diferentes linguagens, que contemplem abordagem corporal, musical, plástica, oral e escrita, desde que:

[...] ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva. (RCNEI, vol. 1, p.63)

Segundo Faria e Cavalcante (2009), o RCNEI reafirma a ideia de que para eleger a língua oral como conteúdo escolar, se faz necessário pensar sobre o planejamento didático pedagógico no sentido de garantir espaços na sala de



aula, privilegiando atividades que promovam a fala, a escuta e a reflexão sobre a língua oral.

Elegemos a escola como um relevante espaço de desenvolvimento da oralidade, porém, sob o olhar de Faria (2011), a escola não tomou para si a tarefa de ensinar o uso da linguagem oral, por não ser neste espaço que a criança aprende a falar, já que ao chegar à escola, a criança já apresenta algum domínio da fala. Segundo a autora, quando a escola tentou se ocupar desta tarefa, acabou fazendo de forma equivocada, se preocupando em corrigir a fala “errada” das crianças, de modo que falassem da maneira mais próxima à linguagem de prestígio social, e aprendessem a escrever de acordo com a norma padrão. “Com essa atitude, realçou o preconceito existente contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada.” (p. 77).

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se adquire em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolhe, a vez, a voz, a diferença, a diversidade. (FARIA, 2011, p. 77).

Diante disso, entendemos que as atividades lúdicas devem ser inseridas no planejamento didático e a sua execução deve ser constantemente refletida e repensada, de modo que o professor se perceba durante a sua atuação, para assim, tornar a sua ação numa prática que favoreça o desenvolvimento da linguagem oral da criança. De encontro a isso, ainda percebemos práticas que privilegiam o silêncio, a “ordem”, a necessidade de tolher o movimento e a livre expressão da criança.

Para Angelo (2013), a criança deve ser vista como sujeito da fala, esta reconhecida como verdadeira e legítima, reforçando os espaços de fala na Educação Infantil e tornando real o diálogo das crianças pequenas. O autor julga este um fundamental movimento que tem como objetivo principal consolidar um espaço-tempo pedagógico que visa à formação da criança enquanto um sujeito social, crítico, ético, estético, criativo, capaz de agir no mundo e intervir, levando em conta a sua história e a sua cultura. Um espaço-tempo enfatizado pelo autor é, por exemplo, a roda de conversa, visto como uma atividade lúdica, que se configura como uma atividade significativa possibilitando a criança assumir o

lugar de sujeito da fala, sendo desafiada a ocupar um lugar de sujeito ativo nas trocas comunicativas.

Goulart e Mata (2016) reforçam essa ideia abordando a concepção de Bakhtin (1988) quando o autor afirma que é por meio da linguagem viva da sociedade, carregada de sentidos, e através das interações sociais, que os indivíduos aprendem a falar, e se percebem como sujeitos sociais, marcados pela cultura, e também responsáveis pela sua produção.

Acrescentamos que, segundo Bakhtin (1997, p. 280), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua.” O autor, discute sobre gêneros e apresenta definição do conceito de gêneros primários e secundários, em que os primários estão ligados a situações comunicativas cotidianas, informais, de caráter imediato da comunicação, espontâneas. Já os gêneros secundários estão relacionados a situações comunicativas mais elaboradas. O autor afirma que:

Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Só para reforçar o pensamento de Bakhtin, tanto os gêneros primários quanto os secundários estão presentes nas duas modalidades da língua. Del Ré et al (2014) acrescentam que os gêneros primários são referentes ao nível real das diversas práticas de linguagem que a criança vivencia, instrumentalizando-a a agir de maneira eficaz em situações novas.

Para Medeiros (2013) “os gêneros do discurso tornaram-se, então, objetos fundamentais nas análises que tomam a língua como forma de interação, tendo em vista que o contexto, a ação e os sujeitos implicados na enunciação colaboram na sua constituição” (p. 54). O autor cita a importância dos estudos de Bakhtin (1997), enfatizando ser este o principal nome que representa a teoria do gênero discursivo. Além disso, enfatiza os estudos de Marcuschi (2010) e ressalta os estudos de Vygotsky (1989), que ao trazer o conceito de zona de desenvolvimento proximal, reforça a ideia de que a criança encontra-se em

constante construção da linguagem. De igual modo e, ao aplicar este conceito à teoria de gêneros como enunciados que são construídos historicamente nas relações sociais, afirma que “percebemos que o manejo que a criança faz desses gêneros não emerge pronto, mas vai se constituindo por meio de suas experiências, muitas vezes lúdicas, com a linguagem”. (p.56)

Ao pensar em aquisição da linguagem como uma construção, Medeiros (2013) ressalta que a criança está no espaço entre aquilo que ela já domina e o que representa algo novo, sendo necessário empenho para gerar assimilação e aprendizado, referenciando, como já citado acima, o conceito de zona de desenvolvimento proximal discutida por Vygotsky (1998).

Já para Cavalcante (2011), à luz dos estudos de Marcuschi (2008), os gêneros textuais podem ser compreendidos como um conhecimento comum que está a serviço das ações humanas. A autora ressalta que o homem vai aprendendo a fazer o uso dos gêneros textuais a partir da sua vivência que o faz escolher uma opção que corresponda à circunstância comunicativa, levando o falante a usar de forma coerente as estratégias de produção. A autora reforça as ideias de Bakhtin (2000), ao afirmar que essas estratégias de uso são adquiridas no meio social e favorecem a construção de habilidades para constituir as relações, e realizar as tarefas da vida em sociedade.

Em consonância com o nosso estudo, podemos citar também Del Ré et al. (2014) quando afirmam que é através dos gêneros que a criança entra no mundo da língua (gem), e é pelos gêneros que ela adquire enunciados que formam uma espécie de cenário social de acordo com o contexto: das festas de aniversário, das reuniões em família, entre outros. É nesse contexto e por meio dessas relações que vamos nos constituindo como sujeitos. A autora afirma:

[...] compreender a linguagem da criança e esta como sujeito que enuncia e que, ao enunciar, habita o mundo com voz própria é fundamental para pensar que a linguagem, a língua, a fala não são entidades abstratas, mas enunciados (concretos), ditos por sujeitos que, por meio deles, se constituem, nos constituem e também constituem um modo de ser e habitar o mundo. (DEL RÉ et al, 2014, p. 19).

À luz dos estudos de Bakhtin, Del Ré et al. (2014) afirma que é ouvindo a fala do outro que nós aprendemos a constituir os enunciados e a moldar a fala às formas do gênero do discurso, como citado a seguir: “[...] ao ouvir a fala do

outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, [...] desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações.” (p. 26)

Medeiros (2012) sublinha que a criança se envolve em situações constituídas pelos gêneros, na medida em que nas atividades de interação, desde muito cedo, estão envolvidas em conversas espontâneas ou regradas, em situações de conto e reconto de histórias e relatos de experiências do dia a dia. Sobre a conversa espontânea, por exemplo, podemos considerá-la como um importante gênero, já que pode ser encontrada em todas as interações orais, mesmo quando a criança ainda é muito pequena, e o seu repertório linguístico ainda não é tão diversificado. “A alternância de turnos entre os falantes e a liberdade maior para o estabelecimento e troca de turnos são traços que têm visibilidade nesse gênero.” (MEDEIROS, 2013, p. 115).

Quando falamos em conversa espontânea não podemos deixar de destacar a conversa regrada, pois, segundo Medeiros (2013), é o professor quem “assume o papel central na condução dos turnos e na seleção dos falantes, refletindo sua preocupação em sistematizar os conteúdos a serem aprendidos” (p. 81). Para o autor as trocas espontâneas e a exposição do conteúdo estão tão imbricadas que seria um grande desafio tentar separá-las, e sendo a escola provavelmente o primeiro espaço público de interação das crianças, e sendo a professora também uma representação de autoridade, os momentos de conversa “oscilam entre momentos mais livres de trocas conversacionais e momentos mais centrados.” (p. 115)

Já na contação de histórias, dito por Scarpa (1992), é criado um tipo de “jogo partilhado” entre a criança e o adulto, em que a criança tem a possibilidade de tentar, após ouvir o adulto, exercer o papel de narrador, mesmo quando ainda são muito pequenas e não estão propriamente desenvolvendo uma narrativa com concatenação sucessiva de eventos, há uma situação lúdica, teatral, que imprime entonação diversificada, favorecendo à criança o aprendizado do narrar com as marcações prosódicas.

Medeiros (2013), ao discutir as ideias de Scarpa (1992), defende que, na tentativa de contar uma história, a criança inicialmente não apresentará uma sequência de eventos temporais, sendo mais presente a nomeação das figuras

que aparecem no livro. Assim, a entonação utilizada inicialmente pelo adulto, no momento da alternância de papéis, passa a ser fortemente presente na fala da criança. Para o autor, a presença de uma “entonação que narra” é de fundamental importância e “inaugura o caminho em direção aos gêneros narrativos.” (p. 47)

Reforçando essa ideia, trazemos o que enfatiza o RCNEI (2010), quando discute didaticamente situações de comunicação que devem permear o planejamento do professor, tornando real a possibilidade de ampliar as formas de uso da língua. Essas situações de comunicação podem aparecer de diversas formas lúdicas, como por meio da contação de histórias, a conversa espontânea, a conversa regrada, o relato e o livre desenho; em seguida, as rodas de conversa, as brincadeiras livres ou planejadas, conversas sobre desenhos animados, livros infantis, ou mesmo algum assunto que a própria criança traz do seu cotidiano.

A roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. (RCNEI, 2010, p. 138).

Como enfatizou Faria (2011), para expressar-se oralmente, a criança precisa de um ambiente favorável, além disso, faz-se necessário criar situações de escuta. “É preciso que as atividades de uso e as de reflexão sobre a língua oral estejam contextualizadas em projetos presentes na sala de aula, quer sejam da área de língua portuguesa, quer sejam das demais áreas do conhecimento. (p. 86).

Na escola, a oralidade se insere por meio das atividades lúdicas, que envolvem o uso do brinquedo, jogos, brincadeiras planejadas ou livres, como ferramentas neste processo, já que por meio dessas atividades a criança cria e recria situações vivenciadas, cria e reinventa histórias a partir da sua experiência e da relação que estabelece com as pessoas, com o próprio brinquedo e com a cultura.

Afirmamos, mais uma vez, que a escola precisa proporcionar situações de interação que viabilize à criança a exploração do ambiente, da cultura e da



sua história, possibilitando o seu reconhecimento através da linguagem oral, situações estas, que muitas vezes não são planejadas pela falta de conhecimento de alguns profissionais, ou por práticas historicamente construídas, em que a criança não tem vez e nem espaço de fala.

Sabendo da importância da linguagem, podemos nos perguntar: Por que as práticas com a oralidade ainda são incipientes na Educação Infantil? Esse questionamento é bastante pertinente quando estamos falando da necessidade de a escola pensar a oralidade na Educação Infantil por meio das atividades lúdicas. É inquietante pensar que esse questionamento ainda é tão atual e necessário, mesmo depois de tantos avanços referentes à Educação Infantil e suas práticas. Nesse contexto, é desafiador incorporar, de forma legítima, a ludicidade em todas as suas vertentes, de modo que favoreça o desenvolvimento da linguagem oral da criança pequena.

No ambiente da escola, são diversas as formas promotoras de situações interativas e de trocas comunicativas, como por exemplo, o uso de um brinquedo, a contação de histórias, o desenho, entre tantas formas de interação que podem estar presentes nas instituições de Educação Infantil. Entretanto, alertamos para o fato de que, apesar de todos os avanços teórico-metodológicos, as intervenções com a oralidade são realizadas de forma reduzida e pouco significativas no espaço da escola infantil.

2 Considerações metodológicas

Com o objetivo de observar o papel da ludicidade no desenvolvimento da fala, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza etnográfica. Segundo Richardson (1999), por pesquisa qualitativa entende-se a tentativa de compreender com detalhes os significados e as características de uma situação investigada. Como forma de atender ao objetivo proposto, utilizamos inicialmente a observação participante como método de investigação. A escola escolhida para a realização da pesquisa foi a Escola de Educação Básica da UFPB (EEBAS). As turmas escolhidas para a pesquisa foram o Infantil II e III, que funcionam pela manhã e, atendem crianças de 2 e 3 anos de idade, respectivamente.

2.1 A coleta e o tratamento dos dados

Para realização desta pesquisa foi utilizada a observação participante como forma de iniciar a investigação científica. De acordo com Tura (2003), a observação participante caracteriza-se pela constante presença do pesquisador no campo e pela observação de forma direta das atividades de um grupo.

Pautadas no conceito de que a criança é sujeito ativo na construção e na aquisição da linguagem oral, voltamo-nos para a importância de inserir o brincar no contexto da escola infantil, como forma de favorecer o desenvolvimento da linguagem, como meios de ouvir a sua fala, percebida como uma expressão da sua realidade social, cultural e afetiva. Para tanto, realizamos a pesquisa utilizando os seguintes instrumentos e procedimentos para análise dos dados coletados: 1. Observação: aqui estabelecida como observação participante, já que é um meio eficaz para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado. (André, 2005); 2. Brincadeiras construídas pelas próprias crianças, ou pela professora; 3. Foram analisadas cenas de brincadeiras, videogravadas em situações diversas do cotidiano escolar, através de câmera digital. As transcrições e análises de dados foram feitas através do software ELAN (Eudico Linguistic Annotator) para uma melhor visualização das cenas interativas, em especial do brincar. A utilização do software nos permitiu ter uma maior clareza das cenas lúdicas realizadas no espaço da escola infantil, com crianças de 2 e 3 anos de idade. Com o nosso objetivo definido, nos propusemos a discutir o papel da oralidade como prática lúdica, entendida como processo multimodal no espaço da escola infantil.

Sendo assim, a análise dos dados foi feita a partir da nossa interpretação, baseada teoricamente nos estudos realizados e apresentados anteriormente, nas observações feitas no espaço da escola, e do registro feito através da transcrição dos dados obtidos por meio das filmagens das cenas envolvendo as atividades lúdicas. Foram analisadas cenas envolvendo contação de histórias, cenas envolvendo brinquedos em geral, e cenas envolvendo brincadeiras de faz de conta.

3 A oralidade e a contação de histórias

Para este artigo apresentaremos duas cenas de contação de histórias, analisadas a partir de recortes que julgamos significativos para o estudo. É importante ressaltar que o contexto da cena é de extrema relevância, já que a escola é um espaço dinâmico e as crianças são ativas na constituição desse espaço.

3.1 Contação de histórias: o momento do Monstrinho verde

Vale destacar que a contação de histórias foi registrada como a atividade em que as crianças prestam mais atenção, revelando a maior necessidade e desejo de interagir com a professora e com a própria história do livro. Assim, fazem relações com histórias que foram contadas em outras situações, em outros momentos e com histórias reais relacionadas aos seus contextos diversos. Vejamos a seguir:

CENA 1

Data: 16/11/2016

Duração do vídeo: 3:32

Duração do recorte: 3:06

Turma: Infantil I

Contexto: A cena foi gravada no segundo horário, 7 crianças estão presentes neste dia. Chegam agitadas do recreio, a professora pega o livro para iniciar a contação de histórias.

Título do livro: Monstrinho verde

Nesta cena, a hora do recreio havia terminado e a professora pegou o livro para iniciar a contação de histórias, as crianças logo se aproximaram, demonstrando interesse. Ao serem questionadas pela professora sobre quem tinha medo de monstro, três crianças responderam, levando as mãos ao rosto e, juntamente com mais duas crianças, seguiram para o tapete colorido, “palco” onde geralmente as histórias eram contadas, sentando-se ao redor da professora. Vimos aqui a singularidade do sujeito, as três crianças respondem de um jeito particular, levando as mãos ao rosto, mas uma coloca apenas a mão

no olho, a outra leva a mão até o rosto e em seguida cobre os olhos, e a outra apenas coloca as mãos nos olhos e deita-se no chão.

O interesse das crianças pelo momento da contação de histórias ficou bastante evidente em todas as situações que foram vivenciadas durante a pesquisa, sendo esta a atividade que, ao ser proposta pelas professoras, ou pelas estagiárias, sempre era recebida com grande entusiasmo por parte das crianças. Sobre isso, concordamos com Moyles (2002) quando afirma que a contação de histórias pode ser vista com uma estratégia utilizada pela professora com o objetivo de introduzir de maneira lúdica o contato com o livro, fazendo com quem as crianças brinquem com as palavras e com as figuras, tornando esta uma atividade prazerosa e de grande importância para o desenvolvimento da língua oral.

Voltando para a cena, ao sentar com as crianças no tapete, a professora pergunta novamente o que o menino faz quando está com medo de monstro e, em resposta ao questionamento, a criança 1 observa a cena do livro, a criança 2 diz: “coloca a mão no olho”, apontando para o livro e mostrando a imagem do menino com medo. A criança 3 cobre o rosto com as mãos, referindo um sentimento de medo, e a criança 4 também coloca as mãos no rosto remetendo a sensação de medo, deitando-se no chão, simulando um esconderijo.

Nesta cena interativa, a professora não consegue contar a história de maneira sequencial, as crianças estão interessadas nas imagens e interferem, tomando o turno e nomeando as figuras do livro. Essa situação é importante durante a contação de histórias, já que é fundamental permitir espaços de fala, deixar as crianças “entrarem” na história, deixar que toquem o livro, que falem sobre as imagens trazendo elementos do seu repertório linguístico adquirido no seu universo sociocultural. Dessa forma também se evidencia a criança como um sujeito ativo, participativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizado.

Enquanto a professora fala sobre o monstro, a criança 2 a surpreende, apresentando um elemento que não estava na conversa: após dizer que o menino coloca a mão no olho por causa do medo do monstro, ela chama a atenção para o relógio que aparece no braço do menino, dizendo: “e comprou um relógio”. A professora insere a observação da criança na história, dá realce

ao elemento, legitima a fala e retorna para a narração central sobre os monstros. A criança 2 ainda chama a atenção para o gato que aparece na imagem, mostrando aquilo que lhe despertou mais interesse, aponta para o livro e diz: “tia, ó o gato”, dessa forma, chama a atenção da criança 4, que também se dispersa da história narrada pela professora, se centrando na imagem do gato, e diz, de maneira inusitada: “o gato mordeu o meu dedo”, trazendo uma experiência real para a história e colocando-se no discurso. A professora insere o inusitado na história, mas tenta retomar a narrativa perguntando sobre a cena.

Esse caráter de imprevisibilidade é muito característico do discurso infantil, como foi dito por Brandão (2015), o sujeito que fala é singular, e nas narrativas infantis, essa característica se apresenta claramente, como também afirmou Medeiros (2013); a linguagem pode se apresentar como uma brincadeira para a criança, possibilitando que ela experimente outros usos da linguagem.

É interessante perceber a sincronia entre a fala e o gesto presente. A criança 2 diz que o gatinho vestiu a roupa do Batman, em seguida mostra o Homem Aranha, se posicionando constantemente ao lado da professora e apontando para as imagens do livro. Verificamos essa ação durante toda a contação da história. A criança mostra a mão da bruxa, o bandido, o bicho papão, os espinhos, sempre apontando para a imagem correspondente a sua fala.

Observamos também a criança 4, que está atenta à história e, ao ser perguntada sobre o que aconteceu com o bebê, demonstra que reconhece a ação ao responder que o bebê chorou e, produzindo a onomatopeia que representa o choro, ela diz: “ele chorou, uê, uê, uê / Porque a bruxa assombrou ele, huuuuuu”, abrindo as mãos e erguendo os braços em sinal de assombro, demonstrando aqui uma representação que revela um conhecimento de mundo: bebês choram quando se sentem assombrados, com medo.

Outro ponto importante a ser mencionado é o fato de a professora contar a história inserindo perguntas e respostas, possibilitando o espaço para as crianças responderem, inserirem respostas inusitadas, criando um espaço de conversação, interativo, participativo e dinâmico. Dessa forma, surgem respostas não necessariamente esperadas, como por exemplo, quando a criança 2 insere “o bandido” na história ao ser perguntado pela professora sobre de quem a bruxa tinha medo, respondendo: “de bandido”. Esse “bandido” o autor

representa no livro pela figura de um monstro e a criança representou a partir do seu imaginário construído no meio sociocultural como um bandido, alguém mal, nos mostrando o quanto é forte a representação da violência na sociedade, visto que, a figura do bandido já é familiar no universo cognitivo e no vocabulário infantil. Como vimos em Vygostky (1989), quando a criança está inserida em uma situação lúdica, vincula o seu imaginário com o real, tornando a brincadeira uma experiência rica de sentimentos e aprendizados.

Observamos um excesso de perguntas feitas pela professora, causando uma certa dificuldade nas respostas das crianças. Essa ação torna a história um pouco confusa em alguns momentos, mas ainda assim, o mais importante é o espaço de fala que a professora consegue garantir durante a narrativa. Ela permite que as crianças falem, explorem a história, toquem no livro e se movimentem, corroborando o nosso entendimento de que a criança, ao se envolver em uma atividade lúdica, usa o seu corpo inteiro, como ressaltou Friedmann (2005). Essa nossa afirmativa sobre a prática exercida pela professora também foi reforçada pelo RCNEI em 1998, quando destacou enfaticamente a importância do movimento, ao afirmar que é por meio dos gestos, das mímicas, interagindo utilizando o corpo, que a criança se expressa e se comunica. É bom lembrar que essa afirmativa foi recentemente reforçada pelas recomendações da BNCC (2017) à Educação Infantil, ao orientar sobre a necessidade de a escola explorar nas suas atividades, os movimentos, as cores, os sons, os sentimentos, as palavras, entre outros.

Quando esses espaços são oportunizados, é perceptível o interesse das crianças em participar da atividade proposta pela professora, estagiária, ou o adulto que estiver mediando a prática lúdica. Passemos à segunda cena.

3.2 Contação de história: o momento do Douglas quer um abraço

CENA 2

Data: 08/12/2016
Duração do vídeo: 2:20
Duração do recorte: 2:05
Turma: Infantil I

Contexto: A cena foi gravada no segundo horário, apenas 4 crianças foram à aula. Depois do lanche e do recreio, elas voltaram para a sala e a professora as convidou para a contação de histórias.

Título do livro: Douglas quer um abraço

A cena que apresentaremos foi gravada no segundo horário, as crianças tinham retornado do recreio um pouco agitadas, mas o fato de ter apenas 4 crianças presentes fazia o ritmo parecer menos agitado do que normalmente. A professora pediu para que todos lavassem as mãos, passou um pouco de água no rostinho delas, pois aquele se tratava de um dia de verão bastante quente. A professora constantemente reclamava que a sala era muito quente e que esse fator influenciava negativamente as atividades, já que as crianças ficavam visivelmente inquietas, incomodadas, e limpavam, elas mesmas, o suor que escorria do pescoço, atrás dos cabelos.

Sabemos o quanto fatores externos influenciam o processo de aprendizado e desenvolvimento pleno das crianças, como vimos no documento “Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil”, elaborado em 2006. Nele, foi dada a devida importância à discussão sobre como devem ser os espaços destinados ao atendimento à criança pequena. Um dos tópicos destacados é justamente a atenção a essa questão do espaço da sala de aula, que deve ser um ambiente ventilado, iluminado, amplo e adequado para o tamanho das crianças, incluindo o mobiliário, possibilitando uma maior integração e interação das crianças com o ambiente, com a professora e com as outras crianças.

Dito isto, observamos que, nesta cena, apenas duas crianças quiseram participar do momento, sentadas ao redor da professora e atentamente começaram a ouvir e participar da narrativa. A professora foi explorando a contação de história, tentando construir uma conversação com as crianças, pegou o livro que contava a história do urso na floresta e foi inserindo perguntas e dando espaço para as crianças responderem e também perguntarem.

No início do excerto, vimos que a professora pergunta sobre o que aconteceu com o urso que estava do lado de fora da casa, as crianças observam, olhando atentamente para o livro, mas não verbalizam. Quando a professora diz que o urso passou a escova no cabelo e colocou o cachecol, a criança 1 pergunta: “cachecol?”, aparentemente surpresa com uma palavra desconhecida

para ela. A professora então mostra o desenho do cachecol no livro e, ao ver a imagem, a criança 1 parece reconhecer o adorno e acrescenta a sua opinião afirmando: “eu gosto de cachecol”, faz isso balançando o corpo para frente e para atrás de maneira corporalmente afirmativa.

Quando falamos de crianças pequenas e da importância da contação de histórias para a oralidade, não podemos esquecer que estamos diante de uma discussão bastante peculiar, de uma análise de pequenos detalhes que farão a diferença no desenvolvimento da linguagem no espaço da escola. Quando a professora dá espaço para a criança responder perguntas sobre a história, está permitindo a participação ativa da construção da narrativa, está favorecendo um espaço de conversação que permite a introdução de elementos novos trazidos pela vivência da própria criança. Com uma única palavra a criança comunica algo e a multimodalidade se apresenta de maneira ainda mais significativa quando as crianças são pequenas, já que, em diversas situações, os gestos são os responsáveis pela comunicação na interação.

Retomando a história, a professora pergunta à criança 1 se ela gosta de cachecol, aproveitando a fala da mesma que afirmou gostar. Nesse momento, é a criança 2 que inclina o corpo e vira a cabeça para os lados em sinal de negação, afirmando: “eu não gosto de cachecol”, mostrando o seu posicionamento sobre o objeto. A professora pergunta o porquê e a criança responde: “porque é ruim”, apenas reforçando que não gosta. Não satisfeita, a professora insiste, dando espaço para a criança construir a sua argumentação, pergunta por que é ruim e a criança responde de forma enfática e apontando para o livro: “porque é verde”, demonstrando, assim, a sua opinião e reforçando o motivo para não gostar. A professora mostra como usa o cachecol quando está com frio, mas a criança 2 afirma, repetindo e concluindo em defesa da sua opinião: “eu nãaaoo gosto de cachecol”.

Algo que é fundamental mostrarmos nesse excerto, e que parece comum acontecer quando contamos histórias para crianças muito pequenas, é o fato de que nem sempre elas estão preocupadas em responder às perguntas, mas estão interessadas nas imagens, nos desenhos, nas cores, e, sobre isso, tentam chamar atenção da professora, apontam, contam, emitem a opinião delas, que, em muitas vezes, não tem relação com a própria história. Gostaríamos de

ressaltar a importância dessa ação destacando que, quando as crianças constroem a sua própria narrativa, estão experienciando a linguagem inserindo elementos inesperados, imagens e representações do seu meio sociocultural, das suas vivências e interações.

No momento em que a professora tenta continuar a história, pergunta para onde o ursinho foi, referindo-se à imagem do urso saindo de casa. Nesse momento a criança 1 responde: “foi pra rua” e nesse instante a fala da professora direciona para outro elemento da história ao dizer que o urso queria um abraço. Então, pergunta em quem ele deu esse abraço, a criança 1 responde, especificando a cor da pedra: “na péda branca”. Em seguida, a mesma criança mostra o abraço que o bicho dá na pedra, dizendo: “ele abraçou a pedra e ele caiu”, tentando reproduzir a cena do urso caindo, jogando o corpo para trás, deitando-se no chão com as pernas para cima. A professora aproveita essa imagem e a interpretação das crianças para inserir o conceito de medidas, perguntando se a pedra era pesada ou leve. A criança 2 faz o mesmo movimento da criança 1, jogando o corpo para trás, deitando-se no chão e colocando as pernas para cima, imitando a ação de cair, e diz: “é pesada ó”.

Nesta cena, vemos a professora incentivando a oralidade das crianças por meio de um jogo de perguntas e respostas relacionadas à história do livro, e é visível que a mesma permite que a criança interaja com o livro, toque o material, traga a sua opinião, se aproprie do discurso e construa de forma lúdica e interativa a história. A professora não parece estar preocupada com a estrutura sequencial da história, mas faz desse momento uma oportunidade de construir um diálogo com as crianças. Devemos destacar que pelo modo de contar, não conseguimos perceber com clareza a temática do livro, a sequência da história, os personagens, que agem numa sequência temporal de ações encadeadas. Percebemos que esses aspectos não ficam tão claros para as crianças, mas de toda forma, estão interagindo com a ação, inserindo aspectos da realidade, experiências vividas em outras situações e participando do momento lúdico.

É nessa perspectiva que compartilhamos o nosso entendimento em Bakhtin (1988), quando o autor ressalta que é por meio das interações sociais que os indivíduos aprendem a falar. Dessa forma, a escola torna-se um espaço riquíssimo de experiências comunicáveis, onde a criança, de maneira lúdica, tem

a oportunidade de agir ativamente enquanto sujeito social, produzindo cultura e sendo por ela impactada.

Algumas considerações

Esse artigo teve como objetivo compreender como a ludicidade, presente em práticas escolares, ajuda a desenvolver a oralidade em crianças em fase de aquisição de linguagem, entendendo a oralidade como uma prática social interativa para fins comunicativos, que se apresenta sob vários gêneros textuais e se materializa na realidade sonora da fala.

As análises apontam que:

- A ludicidade está inserida na escola, as professoras reservam nos seus planejamentos momentos que envolvem brinquedos, contação de histórias, jogos, cantigas, desenhos, entre outros.

- A oralidade está no centro das ações lúdicas na escola, no entanto, não há um planejamento específico para o seu desenvolvimento. Restringe-se às perguntas. Reafirmamos que a ideia de que para eleger a língua oral como conteúdo escolar, se faz necessário pensar sobre o planejamento didático pedagógico no sentido de garantir espaços na sala de aula que privilegiem atividades que promovam a fala, a escuta e a reflexão sobre a língua oral. O que foi pouco observado.

- A contação de histórias se configurou como um momento de maior interação das crianças com a professora, com as outras crianças, com o próprio livro e com o ambiente, possibilitando trocas comunicativas, vontade de se inserir no discurso e de participar da construção da história. Esse achado aponta para a ideia de que a contação de histórias é uma forma mais eficaz de desenvolvimento da linguagem oral, uma vez que proporcionou um maior número de fala.

- A oralidade é uma prática social interativa que se apresenta na forma de diferentes gêneros, cabendo à escola o papel de criar, a partir dos planejamentos pedagógicos, ações que privilegiem o uso da língua oral, e, em se tratando da Educação Infantil, que essas ações sejam realizadas através de atividades lúdicas. Sabemos que ainda há resistência da escola em tratar a

oralidade como um objeto de estudo. Supomos que isso se dá pelo fato de os professores ainda não terem uma formação teórica sólida do trabalho com os gêneros orais.

Reafirmamos a ideia de Bakhtin, conforme Del Ré et al. (2014), ao dizerem que, quando ouvimos a fala do outro, aprendemos a constituir os enunciados e a moldar a nossa própria fala às formas dos gêneros. Com isso, ficou evidente que o papel do mediador (o adulto) é fundamental no processo de aquisição de linguagem. Observamos que a interação durante as atividades lúdicas criou um espaço favorável para as crianças se sentirem instigadas pelas perguntas, buscando um espaço de comunicação, procurando introduzir no discurso algo vivenciado anteriormente, trazendo respostas inesperadas e, dessa forma, experimentaram a língua na brincadeira.

Referências

- ANGELO, G. L. Constituição do sujeito aprendiz, oralidade e livro didático. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 16, n. 1, p. 63-84, 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. v.1 Brasília: 1998.
- BRANDÃO, S. M. B. A. *Gestos e falas no gênero histórias infantis*. João Pessoa: Tese de doutorado, 2015.
- DEL RÉ, A.; PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. (org.). *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Contexto, 2014.
- FARIA, E. M. B. (org.). *A criança e as diversas linguagens na Educação Infantil*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.
- FARIA, E. M. B. Aquisição e desenvolvimento da língua oral: um olhar sobre a transição entres gêneros. In: CAVALCANTE, M. C. B.; FARIA, E. M. B.; LEITÃO, M. M. (org.). *Aquisição da linguagem e processamento linguístico*:

perspectivas teóricas e aplicadas. João Pessoa: Ideia; Editora Universitária, 2011.

FRIEDMANN, A. *O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GOULART, C. M. A.; MATA, A. S. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. *In: Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC; SEB, 2016.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATOS, D. P. Oralidade na Educação Infantil: ainda há obstáculos a superar. *In: FARIA, E. M. B. (org.). Educação Infantil: espaços, ações e linguagens*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

MCNEILL, D. *Language and gesture*. New York: Cambridge University Press, 1985.

MEDEIROS, N. A. *Os jogos de linguagem no discurso infantil: implicações na constituição do letramento oral*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 12, n. 4, 2012.

MEDEIROS, N. A. *O sistema de gêneros no discurso oral da criança*. João Pessoa: Tese de doutorado, 2013.

MOYLES, J. R. *Só brincar? o papel do brincar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1999.

SCARPA, E. M. *O jogo, a construção e o erro: considerações sobre o desenvolvimento da linguagem na criança pré-escolar*. Séries Ideias, São Paulo, n. 10, p. 54-64, FDE, 1992.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, M. A. B. A oralidade na Educação Infantil: um olhar sobre a política de ensino da cidade do Recife. *Revista philologus: círculo fluminense de estudos filológicos e linguísticos*, ano 23, n. 68, Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2017.



TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. *In*: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.