

A CRIANÇA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM A LEITURA LITERÁRIA

Cláudia Roquini Nascimento *
Ilsa do Carmo Vieira Goulart **

Resumo: Ao considerar a linguagem como salto qualitativo determinante do psiquismo humano e um dos meios mais importantes para que a criança consiga internalizar os significados sociais da cultura, descrevemos o processo de compreensão da linguagem, a partir de episódios de atividades de leitura de livros de literatura infantil. Nessa perspectiva, apresentamos os resultados de uma pesquisa de iniciação científica, financiada pela FAPEMIG, que teve como objetivo compreender como a compreensão de leitura se mostrou presente nos enunciados das crianças, de modo a refletir sobre a linguagem como um processo intrapsíquico que vai do plano interpessoal para o intrapessoal, num movimento de interação verbal, a partir de situações dialógicas decorrentes das rodas de leitura com crianças da educação infantil. Para a realização do estudo, assumimos como proposta metodológica uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, tomando como procedimento investigativo a observação e a descrição de situações de diálogos em relações assimétricas (adulto-criança) e simétricas (criança-criança) construídas entre crianças de 3 a 5 anos, realizada em três turmas da educação infantil, sendo duas escolas municipais e um núcleo de educação infantil, da rede federal, instituições localizadas no Campo das Vertentes, Minas Gerais. Os resultados indicam que a mediação do professor se torna fundamental para o desenvolvimento da linguagem e para o processo de compreensão da leitura.

Palavras-chave: Linguagem infantil. Compreensão de leitura. Interação verbal. Mediação pedagógica.

THE CHILD AND THE LANGUAGE DEVELOPMENT: A LOOK AT EDUCATIONAL PRACTICES WITH LITERARY READING

Abstract: When considering language as a qualitative leap determinant of human psyche and one of the most important means for the child to internalize the social meanings of culture, we describe the process of language comprehension, from episodes of reading activities of children's literature books. From this perspective, we present the results of a research of scientific initiation, funded by FAPEMIG, which aimed to understand how reading comprehension was present in the utterances of children, in order to reflect on language as an intrapsychic process that goes from the interpersonal plan to the Intrapessoal, in a verbal interaction movement, from dialogical situations resulting from the reading wheels with children from early childhood education. For the accomplishment of the study, we assumed as a methodological proposal a qualitative research approach, exploratory, taking as investigative procedure the observation and description of dialogues situations in asymmetric (adult-child) and symmetrical (child-child) relationships constructed among children aged 3 to 5 years, performed in three classes of early childhood education, being two municipal schools and a nucleus of childhood education, of the Federal network, institutions located in Campo das Vertentes, Minas Gerais. The results indicate that the teacher's mediation becomes fundamental for the development of language and the process of reading comprehension.

Keywords: Child language. Reading comprehension. Verbal interaction. Pedagogical mediation.

Introdução

*Quando um professor lê a magia que se instala num ambiente, olhos brilhantes acompanham a sua voz e os gestos do corpo, ouvidos envolvem-se na melodia da narrativa; há uma entrega às palavras que circundam o leitor e penetram no seu interior, provocando emoções, inquietações ao coração e deixam o corpo estático, à espera do devir.
(LOBO; GOULART, 2017, p. 134).*

Esse artigo compartilha os resultados de uma pesquisa de iniciação científica¹, financiada pela FAPEMIG, que teve por finalidade compreender como a representação de leitura se mostra presente nos enunciados das crianças. A pesquisa se desenvolveu a partir da reflexão da linguagem como um processo intrapsíquico, que vai do plano interpessoal para o intrapessoal, num movimento de interação verbal, bem como a partir de situações dialógicas da leitura de livros de literatura infantil, em turmas de Educação Infantil de duas escolas² municipais e um núcleo de educação infantil, da rede federal de ensino, localizadas do município do Campo das Vertentes, Minas Gerais.

O estudo parte da premissa da linguagem como meio de possibilitar às crianças se relacionarem com o outro, consigo mesmas e com o ambiente, levando em conta as influências culturais, atribuindo-lhes significados sociais e históricos. Desse modo, pensar na palavra – oral ou escrita – como uma forma de expressão da linguagem, é refletir sobre dois aspectos determinantes no seu processo de interlocução: um referente aos sentidos que carrega ou produz, outro em relação à interação social, conforme nos descreve Bakhtin (2003).

Com o propósito de compreender de que maneira a criança relaciona-se com a produção de significados por meio dos enunciados, a pesquisa destaca o processo de formação da linguagem, vislumbrando que ao conhecer como a criança desenvolve suas funções psicológicas superiores, apoiada na abordagem histórico-cultural, torna-se possível apontar a importância do papel do outro como mediador na constituição da linguagem infantil. Acerca disso, ressaltamos a palavra como um meio de interação social, visto que o ato de dizer envolve um locutor e um interlocutor.

O intuito de estudar a respeito da expressão oral das crianças justifica-se pela necessidade de se entender de que maneira as atividades realizadas, nas turmas, de educação infantil, possibilitam o desenvolvimento da linguagem da criança. Para Vygotsky (1998; 1999), a infância é uma etapa específica do ciclo da vida, na qual o desenvolvimento

dos processos funcionais superiores dentre os quais se inclui a linguagem se dá, interfuncionalmente, por meio das interposições educativas.

Dessa forma, a mediação da linguagem se torna importante para que esse processo se constitua. Estimular, criar situações e deixar com que a criança se expresse verbalmente, que fale, conte, pergunte, possibilitando o imaginar e criar, de forma que seja mediada, é abrir um espaço intersíquico de aprendizagem, o que pode auxiliar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e ampliar sua capacidade de socialização.

O trabalho com a linguagem oral nas turmas de educação infantil foi apresentado nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil³, RCNEI, (BRASIL, 2001), que considerou a linguagem como um dos eixos básicos e tomou como prioridade a formação do sujeito, no processo de interação com o outro, na orientação das ações das crianças, na construção de conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento.

Atualmente, o documento orientador da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, (BRASIL, 2017), apresenta que a educação infantil é um momento para as crianças se apropriarem da linguagem oral, mediante as atividades e circunstâncias nas quais onde são instigadas a falar e, a partir disso, podem desenvolver seu vocabulário, proporcionando a internalização de estruturas linguísticas mais complexas. Segundo a BNCC, o ato de ouvir histórias possibilita a criança o desenvolvimento da linguagem, visto que “[...] pelo incentivo à escuta atenta, pela formulação de perguntas e respostas, de questionamentos, pelo convívio com novas palavras e novas estruturas sintáticas, além de se constituir em alternativa para introduzir a criança no universo da escrita.” (BRASIL, 2017, p. 37-38).

É possível notar também na BNCC que um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil está relacionado com a linguagem, de modo a “[...] expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.” (BRASIL, 2017, p. 4). Nesse sentido, ao proporcionar experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, a educação infantil se constitui em um dos espaços de desenvolvimento das capacidades de comunicação, de expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças.

Temos outro documento orientador, referente aos cadernos de formação que é o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC, (BRASIL, 2016). Esse documento traz uma política pública nacional que busca mobilizar a sociedade brasileira e fomentar uma formação continuada aos professores da rede pública em parceria com os

Estados, Municípios, Distrito Federal e Universidades. O material didático, dividido em nove cadernos, foi elaborado a partir do projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, uma parceria entre as universidades federais do Rio de Janeiro (UFRJ), de Minas Gerais (UFMG) e do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), com a elaboração de uma coletânea de 10 cadernos de formação.

De acordo com o segundo caderno da coleção Leitura e Escrita na educação infantil “Ser criança na Educação Infantil: Infância e Linguagem”, nos mostra que a infância é uma etapa fundamental de desenvolvimento da linguagem, que não pode ser entendida fora de contextos das múltiplas linguagens. O segundo caderno traz a sala de aula como um espaço de encontro de várias culturas, trazendo à tona a ideia da pluralidade cultural, tomando como base teórica o conceito de diálogo, na perspectiva enunciativa discursiva da linguagem, de Mikhail Bakhtin.

Considerando as discussões teóricas e as orientações metodológicas dispostas nos documentos oficiais sobre a linguagem oral, com a intenção de compreender a representação de leitura, a pesquisa problematiza: Qual a compreensão da atividade de leitura verbalizada pela criança? De que maneira a criança se relaciona com a produção de significados e como expressa suas ideias por meio dos enunciados? As atividades de leitura literária, realizadas nas salas de educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental, possibilitam o desenvolvimento da linguagem por meio da argumentação e da reflexão do conteúdo ou do enredo das narrativas?

Frente a tais questões, essa pesquisa busca entender como a compreensão de leitura se mostra presente nos enunciados das crianças a partir de situações dialógicas, decorrentes das rodas de leitura com crianças da educação infantil. Dessa maneira, apresentamos uma reflexão da linguagem da criança como um processo funcional que vai do plano interpessoal para o intrapessoal, num movimento mediado por interposições educativas e interação verbal, a partir de situações dialógicas da leitura de livros de literatura infantil em salas de educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental.

1 A criança e o desenvolvimento da linguagem em práticas educativas

Ao se tratar do desenvolvimento da linguagem, seja oral ou escrita, na educação infantil ou no ensino fundamental anos iniciais, além da preocupação com as políticas públicas de se assegurar o direito à educação, outro importante aspecto que deve ser

pensado são as práticas educativas. O que abre espaço para se refletir sobre o que, como e para que ensinar ações de uso social da linguagem, concretizado nas habilidades de ler, escrever, falar e ouvir.

Nesse sentido, a linguagem constitui-se um elemento fundamental por estar diretamente relacionada ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor da criança. Pela linguagem, organizamos maneiras variadas de nos expressarmos, o que se mostra essencial para o desenvolvimento da criança, para seu processo de interação intrapsíquica e para se estabelecer relações Inter psíquicas.

Por esse aspecto, para compreendermos o processo de desenvolvimento da linguagem, embasamos nos estudos de Vygotsky (1999), ao descrever pensamento e linguagem são considerados processos distintos, que caminham paralelamente no início da vida, mas que em um determinado momento – por volta dos dois anos de idade – entrecruzam-se e provocam mudanças fundamentais no desenvolvimento da criança.

Vale lembrar que, antes mesmo de se beneficiar da fala, a criança utiliza a inteligência prática, interpretada por Vygotsky (1999) como a capacidade de agir no meio que a circunda e de resolver problemas práticos. Nesse estágio, a linguagem e o pensamento seguem linhas de desenvolvimento diferentes. Desse modo, é a partir da frequência do contato social e dos estímulos, que a criança percebe que será capaz de utilizar a linguagem na forma de comunicação e como forma articulação do pensamento, diluindo pensamento e linguagem em ações interdependentes, transformando-as em fala intelectual e em pensamento verbal. A criança começa a perceber o mundo não somente com os olhos e com o tato, mas por meio da fala, com isso obtém um salto qualitativo em seu desenvolvimento. Frente a tal processo, Vygotsky (1999) considera que a fala torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança.

Para Vygotsky, “[...] antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa controlar o ambiente com a ajuda da fala.” (VYGOTSKY, 1999, p. 33). Nesse sentido, podemos considerar que é com o auxílio da fala que a criança aprende a controlar o seu comportamento, organizando suas ações e se adaptando ao ambiente que está inserida. Por esse aspecto, entendemos que a verbalização da criança como uma ação tão importante, quanto a ação realizada para se alcançar um determinado objetivo. Assim, vale ressaltar que “[...] a fala além de facilitar a efetiva manipulação de objetos pela criança, controla também o comportamento de uma atividade visível.” (VYGOTSKY, 1998, p. 21).

Diante disso, Vygotsky (1999) constata que esse fenômeno não esteve presente nos antropóides superiores e conduziu seus estudos ao comportamento de crianças menores que apresentam uma fase *pré-linguística*, no que diz respeito ao uso do pensamento e uma fase *pré-intelectual* quanto ao uso da fala. O que nos diferencia dos animais é a formação do pensamento verbal e da linguagem intelectual, a capacidade de simbolizar e superar a captação sensorial imediata.

Embasado nos estudos de Vygotsky (2009a), a função da língua é a comunicação, objetivando além da comunicação, essa função é um meio para auxiliar o processo de troca de saberes e a interação com os outros. A segunda função baseia-se no que o autor vai denominar de “pensamento generalizante” de que o uso da linguagem implica uma função generalizada do mundo, em que o ato de nomear é um ato classificatório.

A fala humana é emaranhada de signos, os gestos são os signos visuais iniciais que contém a futura escrita das crianças, os signos escritos são gestos que foram fixados. Na escrita pictórica os gestos figurativos denotam simplesmente a reprodução de um símbolo gráfico. Cabe ainda mencionar, que o signo representa algo que pode ter vários significados, designando sons e palavras da linguagem falada. Desenhos e gestos representam as imaginações das crianças e esses “signos” irão evoluir até chegarem à linguagem verbal escrita.

Libâneo postula em relação à perspectiva de Vygotsky sobre os signos:

Os signos (instrução) são “apropriados” (internalizados) mediante a educação. Os signos culturais enquanto instrumentos da atividade humana, são internalizados pelo indivíduo mediante a atividade de aprendizagem, a partir de uma atividade externa de “transmissão” garantindo com isso auto-regulação das ações e comportamentos do indivíduo. (LIBÂNEO, 2001, p. 5).

É preciso lembrar, que os signos são instrumentos e que podem ser internalizados por meio das atividades, da interação no processo educacional, assim como também Libâneo afirma: “A sala de aula é o lugar compartilhamento e troca de significados entre o professor e os alunos e entre os alunos.” (LIBÂNEO, 2001, p. 2).

Para além da utilização dos saberes para as práticas sociais, Libâneo (2001) fala sobre um saber com o objetivo de ensino para o desenvolvimento das capacidades mentais e da subjetividade dos alunos com a assimilação consciente e ativa dos conteúdos, ou seja, para que a assimilação realmente aconteça e se consolide, devemos propiciar um processo de ensino e aprendizagem ativo e interativo em seus atos.

Segundo Vygotsky, a *linguagem egocêntrica*:

[...] não permanece por muito tempo como um mero acompanhamento da atividade da criança. Além de ser um meio de expressão e de libertação da tensão, torna-se logo um instrumento do pensamento - no sentido próprio do termo - a busca e o planejamento da solução do problema.” (VYGOTSKY, 1999, p. 20).

Nessa perspectiva, a *fala egocêntrica* é considerada pelo autor como um caminho de articulação da linguagem, percorrido por ela, para se chegar à *fala interior* ou *internalizada* a criança recorre a si mesma diante de uma situação problema. Conforme passam os anos a *linguagem egocêntrica* diminui, ela não se extingue, apenas dá lugar para o que o autor vai denominar de *fala interior*.

O desenvolvimento da linguagem contribui para a compreensão das relações dos sentidos construídos pela criança. Embora as crianças bem pequenas não tenham o conhecimento da linguagem, elas utilizam manifestações verbais como o riso e o choro, que também são uma forma de comunicação. Conforme os estudos de Vygotsky (1999) no princípio a fala antecipa a ação, indicando assim o caminho; quanto mais à criança fala ao agir, mais próxima de solucionar um problema ela vai estar.

Entendemos que a fala é parte primordial para o desenvolvimento cognitivo da criança, visto que ao conseguir falar, também consegue comandar sua atenção de uma forma dinâmica, compreendendo que “[...] a criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala.” (VYGOTSKY, 1998, p. 25). Nessa etapa, há um esforço em responder às questões, mas percebe-se que o *pensamento reflexivo* ainda pouco se evidencia.

O autor considera que é através das relações interpessoais que a criança se apropria da cultura humana e constitui sua identidade, haja vista que “[...] a internalização das atividades socialmente enraizadas e desenvolvidas historicamente constitui um aspecto característico da psicologia humana.” (VYGOTSKY, 1998, p. 76).

Por esse viés argumentativo, podemos afirmar que é a partir da frequência do contato dos estímulos sociais, que a criança percebe que será capaz de utilizar a linguagem como forma de comunicação e/ou como forma articulação do pensamento, diluindo pensamento e linguagem em ações interdependentes, transformando-as em *fala intelectual* e em *pensamento verbal*.

Ampliando essa discussão Vygotsky (1998; 2009a) conclui que o desenvolvimento do pensamento humano é estabelecido pela linguagem, isto é, definido pelos recursos linguísticos do pensamento e pela experiência social e histórica da criança. De acordo com as contribuições de Vygotsky (1998), a respeito da pré-história da linguagem escrita, podemos ressaltar que a educação infantil é o lugar apropriado para se trabalhar às primeiras noções sobre o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, entendendo que o melhor método é quando a criança não aprende a ler e a escrever, mas sim quando ela vai descobrindo habilidades, para isso durante situações de brincadeiras, em que a representação simbólica seja explorada.

A linguagem humana é construída por interações e expressamos por meio de enunciados nossas ideias, sonhos, crenças, sentimentos, pensamentos, enfim, da mesma forma também construímos relações quando lemos um livro ou ouvimos uma história, pois permite nos expressamos de alguma maneira. A leitura nunca é isolada, é parte de uma ação de interação verbal entre leitor e o autor.

Ao trazermos a linguagem como processo de interação, estamos apoiados na perspectiva enunciativa-discursiva de Bakhtin, que descreve que “[...] a língua constitui um processo de evolução ininterrupto que se realiza através da interação verbal social dos locutores.” (BAKHTIN, 2003, p. 132). Estamos em constante processo de transformação por meio da interação verbal, para isso falamos, interagimos e nos constituímos como pessoas. Porque a linguagem não é isolada, mas “dirige-se a um interlocutor” (BAKHTIN, 2003, p. 116).

Sabemos que a criança aprende a falar antes mesmo de ir para o ambiente educacional e que interage, a todo o momento, com as pessoas que estão ao seu redor, uma vez que, é nesse momento que vai aprendendo novos signos. Bakhtin (2003) resalta o papel do outro na comunicação, porque é nela que acontece a interação, assim como nosso intuito com esse trabalho é entender a maneira da construção do significado para a criança ao ouvir uma história, como também no diálogo com o outro, a partir da interação com o outro, “[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte.” (BAKHTIN, 2003, p. 291).

Compreendemos, a partir dos estudos de Bakhtin (2003), que a língua não pode ser entendida separadamente do contexto social, por isso que buscamos a partir da realização

de uma pesquisa de campo, com base nas observações, conhecer o contexto em que as crianças estavam inseridas. Em conformidade com Vygotsky (1998), consideramos a interação com outros sujeitos como fator determinante do desenvolvimento do psiquismo da criança:

O desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superem os impedimentos que a criança encontra. (VYGOTSKY, 1998, p. 96-97).

Vale ressaltar que a criança desde o seu nascimento é imersa em um mundo social, em que a maioria das atividades humanas são mediadas pela linguagem. A mediação da linguagem infantil torna-se a tônica para o desenvolvimento do psiquismo, mobilizada por pessoas próximas, como familiares, professores ou outras crianças mais experientes.

[...] nas interações estabelecidas com o outro, a criança passa a conviver e, ao mesmo tempo, a se apropriar de valores, crenças, significados, cultura, os quais ela internaliza ativamente, aprendendo sobre as normas de conduta ao seu redor, sobre o mundo e sobre si mesma. Observa-se que a criança aprende com o auxílio do outro experiente, desenvolvendo conjuntamente certa atividade que ainda não domina por completo, nível potencial de desenvolvimento, que se torna, posteriormente, parte das suas aquisições independentes, a qual passa a dominar no nível real de desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2008, p. 47).

Em face do exposto, é necessário considerar que a interação auxilia na construção do pensamento do ser humano, por internalizar o que culturalmente aprendeu, e isso acontece do movimento interpessoal para o intrapessoal. O direcionamento de propostas ou ações mediadoras do processo de ensino e aprendizagem torna-se determinante para a construção do conhecimento pelas crianças, visto que “[...] a linguagem externa e interna contribui para a organização do comportamento humano, para o conhecimento das próprias sensações e sentimentos, tornando-se um elemento de autocontrole e modificação do próprio comportamento.” (QUINTERO, 2009, p. 2).

A linguagem como base do pensamento nos mostra que “[...] quando a criança assimila a linguagem, fica apta a organizar de nova maneira a percepção e a memória; assimila.” (LURIA, 1991, p. 80). Assim, por meio das relações as crianças interagem e, gradativamente, apropriam-se da linguagem.

Por isso, temos como norte um dos conceitos básicos na teoria de Vygotsky (1998), que refere-se à *zona de desenvolvimento proximal*, que corresponde ao momento em que a criança só consegue resolver uma situação-problema se tiver alguém para auxiliá-lo. Durante esse momento o professor tem um papel fundamental, no qual auxilia o aluno e oferece experiências, estímulos e desafios, respeitando a capacidade cognitiva da criança, visto que:

[...] a criança à medida que se torna mais experiente adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende. Esses modelos representam um esquema cumulativo refinado de todas as ações similares ao mesmo tempo em que constituem um plano preliminar para vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro. (VYGOTSKY, 1998, p. 29).

Por essa razão, a mediação tem um papel fundamental para que os alunos experimentem, ousem e arrisquem novas ações, outras formas de pensar. Segundo Oliveira (1997), o professor tem como função agir e intervir de forma direta na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, permitindo avanços no processo de aprendizagem, que não aconteceriam espontaneamente.

Nesse sentido, Vygotsky (1998) assegura que ensino apropriado é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Para Oliveira, os procedimentos regulares que ocorrem na escola, como demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções são basilares na promoção para se ter um ensino de qualidade, isso porque:

[...] a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A interação de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para promoção do desenvolvimento do indivíduo. (OLIVEIRA, 1997, p. 62).

O processo de mediação da aprendizagem corresponde à ação de possibilitar e potencializar a construção do conhecimento, significa ter a consciência de que o conhecimento não é transmitido, mas sim construído. Daí a necessidade de valorizar as indagações, as colocações e as respostas das crianças diante das atividades propostas, no caso, enfatizamos as atividades de leitura literária. Consideramos que, mesmo que cada professora apresente formas distintas de conduzir ou mediar (ou não) as atividades de leitura, é possível se criar zonas de desenvolvimento proximal, quando lemos ou contamos histórias.

2 Leitura literária nas práticas educativas

São muitas histórias que um escritor pode contar. Mas ele escolhe uma possibilidade, um recorte entre infinitos outros que poderia ter feito, e compõe um texto. É por esse recorte que embarcamos na leitura: um deslocamento no tempo, no espaço, uma travessia ao final da qual a própria experiência da vida real pode ser compreendida de outro modo.
(CADEMARTORI, 2009, p. 45).

Sabendo que é por meio das relações sociais que as crianças interagem e gradualmente se apropriam da linguagem, como a leitura literária podem influenciar de forma satisfatória nesse processo de interação com o mundo?

Frente a tal questão, apoiamos na premissa da leitura como um processo, no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir do que está buscando, do conhecimento que já possui a respeito do assunto, do autor e do que já sabe sobre a língua e das características do gênero textual ou do sistema de escrita.

A leitura nos permite construir sentidos, Goulemot argumenta que “[...] ler é portando constituir e não reconstituir um sentido.” (GOULEMOT, 2001, p. 108). A cada leitura o que foi lido antes é acionado e se atribui outras novas compreensões. Sendo assim, o ato de ler não pode ser entendido como um processo automático, nem apenas como um ato de decifrar códigos, mas antes pode ser compreendido como uma ação dinâmica, como uma prática social que permite se apropriar e se tornar parte de uma linguagem social, já adquirida ao longo dos anos.

A partir disso, é possível perceber que o ato de ler mostra-se uma atividade social, que exige ou que requer uma constante ação e interação do leitor com e sobre o texto, de modo dinâmico e fluído. Por isso, “[...] ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.” (COSSON, 2007, p. 27).

Ao ler para as crianças possibilitamos interagir com a história, ao imaginar, sonhar, experimentar um novo mundo, no qual podem recriar e produzir as suas próprias histórias por meio da linguagem, a partir das experiências que trazem. Pois, nas palavras de Queirós, “[...] ler para as crianças é invadir de alegria sua infância, enquanto anunciamos ainda que a solidão tem a leitura como recurso para lhes fazer companhia e ampará-las diante dos mistérios que as cercam.” (QUEIRÓS, 2012, p. 93).

3 Resultados e discussões

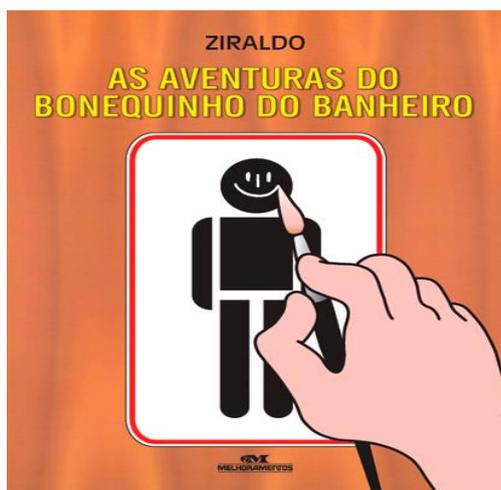
Realizamos uma pesquisa de caráter exploratório, com abordagem qualitativa, tomando como procedimento investigativo a observação e a descrição de situações de diálogos em relações assimétricas (adulto-criança) e simétricas (criança-criança) construídas entre crianças de 3 a 5 anos, realizada em três turmas da educação infantil, sendo duas escolas municipais e um núcleo de educação infantil, da rede federal, as instituições estão localizadas no município de Lavras.

Analisamos 4 (quatro) episódios de leitura e de diálogos sobre as histórias lidas, organizadas e mediadas pela professora regente da turma. Apresentaremos parte dos diálogos produzidos a partir da leitura literária. Foram realizados 3 acompanhamentos na 2ª etapa dessa instituição, com a faixa etária de 3 a 5 anos. O tempo de duração de cada acompanhamento, nessa instituição, foram de, aproximadamente, 30 minutos.

Episódio 1: “Bonequinho do Banheiro”

A professora iniciou a atividade solicitando à turma que fizessem uma rodinha no chão para ouvirem uma história. Mostrou às crianças o livro escolhido e leu o título: “As aventuras do bonequinho do banheiro”. Explicou que o autor se chamava Ziraldo e que esse autor escrevia histórias muito legais.

Figura 1: Capa do livro “As aventuras do bonequinho do banheiro”.



Fonte: <http://editoramelhoramentos.com.br/v2/titulos/as-aventuras-do-bonequinho-do-banheiro/>

Quadro 1: Episódio “Bonequinho do Banheiro”

Nº1	História: “As aventuras do bonequinho do banheiro”, de Ziraldo.
01	Professora: O bonequinho do banheiro não fuma!
02	Criança 1: Deixa a boca fedorenta
03	Professora: O pulmão fica doente!
04	Criança 1: Tem que ir no médico e vai morrer
05	Professora: Vocês já viram sinal, semáforo? Que é um bonequinho! Vocês nunca viram quando um pedestre pode passar, quando está em um sinal verde?
06	Criança 2: Sim, eu já vi!
07	Professora: Lá no centro da cidade tem! Ele acende, fica verde, sinal de que o pedestre pode passar.
08	Criança 3: Eu vi!
09	Professora: E esse aqui? (Mostrou um bonequinho do sinal vermelho). Não pode passar! Se o pedestre não pode passar, é sinal de que o carro está passando.
10	Criança 4: Mas também tem o amarelo que significa atenção.
11	Professora: Quem gostaria de falar alguma coisa sobre a história?
12	Criança 5: Quando tem a caveira, não pode.
13	Criança 6: O vermelho significa pare, o verde significa passe.
14	Professora: Muito bem, são os sinais do trânsito.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse episódio, quando a professora apresentou o personagem da história (o bonequinho), na fala da criança 1 “Tem que ir ao médico e vai morrer”, compreendemos que a assimilação do contexto de fala da professora ocorre a partir das experiências e das situações vividas ou vistas. A fala da criança remeteu o que estava sendo discutido e/ou relatado ao que se sabia sobre o tema, quando complementa o que a professora estava explicando. Por exemplo, na explicação da criança 4: “Mas também tem o amarelo que significa atenção”, evidencia o compartilhar do que se conhecia sobre o assunto em questão. Com isso, observamos, com base em Vygotsky (1998), que a presença da aquisição de um sistema linguístico dá forma ao pensamento e reorganiza as funções psicológicas da criança como a sua atenção, memória e imaginação.

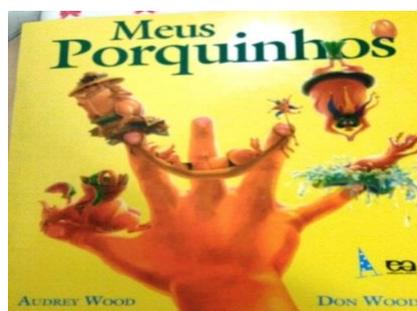
Durante a leitura da história “As aventuras do Bonequinho do Banheiro”, observamos que quando o processo de mediação ocorre, pelo direcionamento e pela orientação das professoras, abre-se possibilidades para a construção de novos conhecimentos pelas crianças. Desse modo, compreendemos que a criança assimila a história a partir de situações reais, relacionando com o que está sendo trabalhado e/ou discutido em sala de

aula. Para Vygotsky (2008) a linguagem surge primeiramente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente, mas somente depois, quando ocorre o convertimento em fala interior é que vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna, permitindo a função psicológica superior do pensamento reflexivo.

Episódio 2: “O pai de todos”

No episódio 2, antes de iniciar a leitura da história, a professora solicitou às crianças fazerem uma roda e se assentarem ao chão, dizendo a elas que o combinado é: “silêncio”, que não pode pedir para ir ao banheiro durante a história. Após estarem todos acomodados e em silêncio, explicou que a história era sobre os “Meus Porquinhos”, que tinha uma autora e um autor, que eles eram um casal americano. A professora mostrou o livro, explicando que ela escrevia e ele ilustrava a história. Durante a leitura da história, as crianças faziam os gestos com as mãos, a partir do que estava no livro. A professora lia a história e mostrava as ilustrações às crianças. Na medida em que lia e fazia provocações, por meio de perguntas sobre as ilustrações da história.

Figura 2: Capa do livro “Meus porquinhos”.



Fonte: <https://www.coletivoleitor.com.br/nossos-livros/meus-porquinhos/>

Quadro 2: Episódio “O pai de todos”

Nº2	História: “Meus porquinhos”, de Audrey Wood e Don Wood.
01	Professora: Os porcos são parecidos com os dedos? (Mostrando o livro).
02	Criança 1: Não.
03	(A professora foi explicando sobre o nome dos dedos). Professora: O dedo médio se chama “O pai de todos”, porque ele é o maior.
04	Criança 2: Por isso ele é o pai!

05	Professora: O anelar é o bobinho.
06	Criança 3: Por isso ele é o bobinho!
07	Professora: E tem o mindinho.
08	Criança 4: É bem pequenininho!
09	Professora: Quais porquinhos vocês mais gostaram?
10	Criança 5: Mindinho.
11	Criança 6: Gordinho.
12	Professora: São quantos? (Ela foi olhando no livro e contando com as crianças)
13	Crianças: 10!

Fonte: Dados da pesquisa.

No segundo episódio, “O pai de todos”, vemos que quando a professora se referiu ao dedo médio, nomeando “Pai de todos” e mostrou a imagem, a criança 2 logo falou: “Por isso ele é o pai”, relacionando, assim, um personagem com as experiências concretas do que compreende por “pai” (no caso os dedos das mãos), o que remete à ideia de que o maior teria que ser o “pai”, aquele que cuida, protege ou se responsabiliza pelos demais. Entretanto, não houve a exploração se seria realmente essa a compreensão da criança.

Vygotsky (2008) salienta que os primeiros anos de vida são essenciais para o desenvolvimento do comportamento da criança, no qual o comportamento é conduzido pela percepção. Quando a professora evidencia os argumentos feitos pelas crianças, estabelece-se uma zona de desenvolvimento proximal, na qual acontece também o desenvolvimento da representação mental e da criação imaginária.

Nesse sentido, a mediação da professora durante a leitura é essencial na formação de leitores para que então as crianças possam se apropriar da leitura. Primeiro a temática da história precisa ser mediada e contextualizada para que o leitor atribua sentido e, então, ressignifique a leitura realizada. Conforme Cosson e Souza (2011) ao introduzir antes um diálogo, as crianças remetem aos conhecimentos que já possuem sobre determinado assunto e, assim, vão estar interessados a ouvir a leitura da história.

Episódio 3: “Chuva”

A instituição municipal de ensino, do episódio 3, atende à educação infantil, como também os anos iniciais do ensino fundamental, mas o intuito nessa instituição foi observar atividades de leitura literária na educação infantil, em específico no Maternal 3, com

crianças de 3 a 4 anos. O período de observação durou cerca de 2 meses, em que houve acompanhamento de várias atividades de leitura literária em sala de aula. A professora quem escolhia os livros e as crianças não eram avisadas sobre qual leitura que ocorreria no próximo dia.

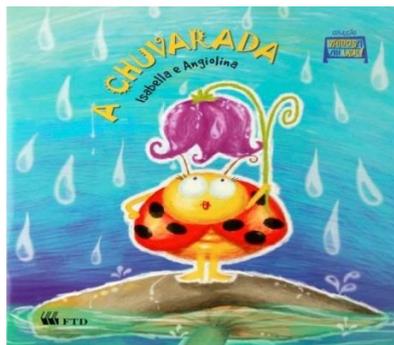
A aula iniciava-se com uma roda de conversa e com as músicas de acolhimento. Em seguida acontecia a leitura, geralmente, sem uma introdução sobre o porquê escolhera aquela história.

Quadro 3: Episódio “Chuva”

Nº 3	História: "A chuvarada", de autoria de Isabella Angiolina
01	Criança 1: Oh Cinthia qual é essa historinha?
02	Professora: Da chuvarada, vocês lembram-se dessa história? "A chuvarada, de autoria de Isabella/ Angiolina"
03	Criança 1: Na minha casa teve uma chuva enorme!
04	Criança 2: Teve água até no meu quarto!
05	Criança 3: Choveu na minha casa!
06	Criança 4: Eu ouvi um trovão meio enorme.
07	Professora: Hoje está com chuva ou com sol?
08	[Todas crianças responderam: Sol!]
09	Professora: A chuvarada do livrinho foi no jardim, lá vive cheio de insetos. Quem já viu formiguinha?
10	Todas crianças responderam: Eu!
11	Professora: Como a borboleta voa? (A professora ensinou com gestos)
12	[Porém as crianças estavam dispersas].
13	Professora: Estava chovendo de verdade na historinha?
14	[A maioria das crianças responderam] Não! O jardineiro estava só molhando o jardim.
15	Professora: Os bichinhos foram se secar no sol depois que molharam.
16	Durante a leitura da história a professora mostrava as gravuras do livro e as crianças reconheciam os bichinhos que a professora mostrava.
17	Professora: Gostaram da história?
18	Crianças: Sim!
19	[Não houve questionamento por que as crianças gostaram da história.]

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 3: Capa do livro “A chuvarada”.



Fonte: <https://www.travessa.com.br/a-chuvarada/artigo/de80adb8-4a5a-4587-a62d-ab2e3616ed62>

Durante o diálogo acima, percebemos que as crianças atribuíram sentido à palavra “Chuvarada”, remetendo a fatos relacionados aos sentidos que essa palavra lhes trouxeram, como água, chuva, trovão, ventos, entre outras tantas relações que puderam ser feitas, de acordo com a experiência que as crianças já tiveram com a chuva, ou que já tivessem visto ou ouvido sobre o assunto. Assim, por meio da interação com outro e com situações concretas, podemos perceber que cada fala trouxe um sentido próprio, que, segundo Augusto, “[...] o sentido é construído pela interação do sujeito com seu interlocutor e tantos outros cujas vozes que se nos apresentam diferentes discursos que nos cercam.” (AUGUSTO, 2011, p. 54). Percebemos que os discursos circulavam entre as crianças a partir de uma fala da professora, como na fala da criança 1: “Na minha casa teve uma chuva enorme!” e na criança 4: “Eu ouvi um trovão meio enorme”.

Observamos certa limitação no processo de mediação da história com os fatos vivenciados, houve uma lacuna na articulação das falas das crianças como um processo dialógico, como direcionamento das experiências vivenciadas. Assim como essa professora, observamos, durante as atividades, certo bloqueio de outros educadores em auxiliar a criança na interação com o contexto das histórias, talvez pelo fato de desconhecer o processo de que como se organiza o pensamento e o desenvolvimento da linguagem da criança, ou ainda, pelo fato de não estender a conversa, para não romper com a programação de tempo estipulado para cada atividade, o fato é que não houve desencadeamento de comentários a partir das falas das crianças. A conversa se resumiu com o “sim”, em coro, para a questão: “Gostaram da história?”.

Episódio 4: “Morango”

No episódio 4, a professora convidou as crianças para fazerem a roda de conversa à frente da sala e se assentarem ao chão com “perninha de índio”. A roda inicial se mostrou caracterizada por várias atividades sequenciadas, organizadas e conduzidas pela própria professora. O estímulo às crianças para participarem das atividades ocorreu por meio de perguntas direcionadas inicialmente à descrição do clima, questionou se o dia estava ensolarado, mas não havia nenhum cartaz do tempo para que pudessem acompanhar ou completar. Passando, em seguida, para a leitura do livro sem uma introdução sobre o porquê escolhera aquela história.

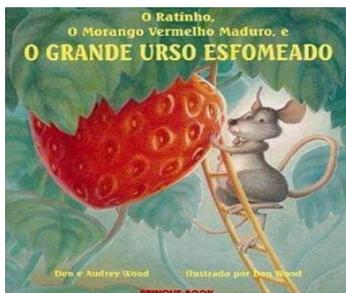
A professora contou a história fazendo a leitura da narrativa do livro e mostrando as imagens às crianças. Na medida em que lia, fazia provocações por meio de perguntas sobre as ilustrações da história.

Quadro 4: Episódio “O Morango”

Nº 4	História: "O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado", de Audrey Wood. Ilustrador: Don Wood.
01	Professora: O que vocês acham que o ratinho está fazendo? (As crianças não sabiam responder. Ficaram em silêncio...)
02	Professora: O que será esse grande urso? O que o ratinho fez com o morango?
03	Algumas crianças responderam: Ele perdeu!
04	Terminou a história e a professora perguntou as crianças:
05	Professora: O que o ratinho achou?
06	A maioria das crianças respondeu: Um morango maduro!
07	Professora: Quem gostava desse morango além dele?
08	A maioria das crianças responderam: EU!
09	Outras crianças falaram: Ah, o urso!
10	Professora: O urso achou o morango?
11	Algumas crianças responderam: Não, ele comeu.
12	Professora: Gostaram da história?
13	As crianças responderam em coro: NÃO!

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 6: Capa do livro “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”.



Fonte: Fonte: <https://busca.saraiva.com.br/q/o-grande-urso-esfomeado>

Observamos que nesse episódio não houve questionamento da professora sobre o porquê das crianças não gostarem da história, finalizando, assim, esse momento sem a mediação da leitura literária, sem saber quais os motivos poderiam ter levado a não apreciação da história. Portanto, o papel dos educadores está em promover uma leitura para entender além das letras, para compreender o texto e interpretá-lo também a partir da sua percepção de mundo. Segundo Souza e Cosson, “[...] precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura não consegue sozinha efetivar.” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102).

Deixar as crianças falarem sobre o que pensam a respeito de um determinado assunto, amplia a capacidade de imaginar e criar favorece o processo de formação de conceitos, de forma que seja mediada pelas experiências vivenciadas e observadas, auxiliando o desenvolvimento pleno do seu psiquismo.

Diante disso, observamos que existe um entrave dos educadores em auxiliar a criança na interação entre o leitor e o contexto narrativo, como também dialogar com as crianças para conhecê-las, entender o que pensam ou o que sabem sobre determinados assuntos, expondo a sua opinião sobre a temática, permitindo um espaço de interlocução entre as crianças e entre a criança e o professor.

Considerações finais

As observações dos episódios descritos nessa pesquisa nos mostram o quanto a criança age e interage com o ambiente e as situações que lhes são expostas. Podemos destacar que a mediação do professor nas etapas do desenvolvimento da linguagem torna-se determinante para o processo psíquico na formação de conceitos. Segundo Vygotsky

(2009b) os primeiros anos de vida são essenciais para o desenvolvimento do comportamento da criança, visto que é conduzido pela percepção e interação social. Quando a professora problematiza os argumentos feitos pelas crianças, ela atua na zona de desenvolvimento proximal. Vimos, portanto, por meio das transcrições dos episódios, que ao possibilitar que as crianças falem sobre o que pensam a respeito de um determinado assunto, amplia-se a capacidade de expressividade, da criação imaginária e da criatividade, favorecendo o processo de formação de conceitos, de forma mediada pelas experiências vivenciadas e observadas, auxiliando o desenvolvimento pleno do seu psiquismo.

Por essa perspectiva, vale ressaltar que a leitura literária se mostrou uma atividade mediadora dos processos interp-síquicos para os intrapsíquicos. As intervenções do docente impactam na compreensão da narrativa, na expressividade e nos modos de organização da linguagem, durante a leitura de uma história. Esse estudo possibilitou entender o quanto a atividade de leitura pode ser compreendida em perspectivas diferentes, cada criança possui uma peculiaridade, alguns tímidos, outros falantes, mas pela mediação docente, interagem com o contexto da narrativa de maneira singular. Quando se articula a história à realidade das crianças tem-se uma aproximação com a cultura, com o mundo que acerca, de modo que, por meio das experiências, o assunto/ tema/ conceito é apreendido e relacionado ao contexto social, proporcionando, assim, um desenvolvimento significativo da linguagem.

Nesse sentido, pesquisar sobre o desenvolvimento da linguagem da criança nos permitiu olhar para as atividades de leitura literária na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como um modo de ativar ações intrapsíquicas. O imaginar e o compreender permitem que se relacionem com a produção de significados por meio dos enunciados. Com base na discussão teórica dessa pesquisa, podemos afirmar que a contextualização da leitura é de fundamental importância para o desenvolvimento da linguagem infantil, tanto para quem lê, quanto para quem ouve ou narra, visto que a leitura literária mobiliza ações reflexivas sobre o contexto social em que estão inseridas. Por isso, o estímulo à leitura literária deve ocorrer, não apenas para se cumprir tarefas, mas como ato de fruição, de reflexão, de acolhimento de sonhos e desfrute da magia das palavras.

Notas

* Cláudia Roquini Nascimento é licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) 2019. E-mail: claudia.roquini@gmail.com

** Ilsa do Carmo Vieira Goulart é doutora em Educação (2013) pela FE-UNICAMP. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE). E-mail: ilsa.goulart@ufla.br

¹ A pesquisa vinculou-se ao projeto “Entre a fala e a compreensão: um estudo sobre a linguagem infantil como um processo de interação verbal”, com financiamento da própria instituição, número do Comitê de Ética CAAE: 55678116.6.0000.5148.

² Dado o compromisso ético assumido com pesquisa, não mencionaremos os nomes das escolas.

³ O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil é um conjunto de reflexões de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os educadores que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. Instituído a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, o Referencial Curricular foi desenvolvido para aproximar a prática escolar às orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o RCN, elaborado em 1999, deve ser compreendido como uma ferramenta de estímulo à reflexão, e não como um manual a ser seguido. Reforça-se a ideia da necessidade de integração entre educar e o cuidar. A temática escolhida por nós é citada no RCNEI, abrangendo assim a identidade e autonomia na formação pessoal e social do indivíduo.

Referências

AUGUSTO, Silvana de O. **A linguagem oral e as crianças**: possibilidades de trabalho na Educação Infantil. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: ISE Vera Cruz Instituto Avisa lá, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SE. V. 1, V. 2, V. 3, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/). Acesso em: 22 nov. de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ser criança na educação infantil: infância e linguagem. Caderno 02. Brasília. MEC/ SEB, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender / Caderno 01. Brasília: MEC /SEB, 2016.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Caderno de Formação**: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-108. (disponível em versão digital em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40149/1/Caderno_Formacao_bloco2_vol2.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.

GOULEMOT, Jean Mary. Da leitura como produção de sentido. In: Chartier, Roger. **Práticas de leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da Liberdade, 2001. p.107-116.

LIBÂNEO, José Carlos. **O essencial da Didática e o trabalho do professor**: em busca de novos caminhos. Goiânia, 2001. Disponível em: Disponível em: <<https://docplayer.com.br/17119935-O-essencial-da-didatica-e-o-trabalho-de-professor-em-busca-de-novos-caminhos.html>>. Acesso em: 22 nov. 2019.

LOBO, Dalva de Souza, GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. O leitor e a leitura literária: do projeto à fruição. In: GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; MAZIERO, Maria das Dores Soares; CARVALHO, Sílvia Aparecida Santos (Orgs.). **Leitura, escrita e alfabetização**: a pluralidade das práticas. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2017.

LURIA, Alexander Romanovich. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e regulação do comportamento das crianças normais e oligofrênicas. In: LEONTIEV, Alexis; VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander. (Orgs.). **Psicologia e pedagogia**: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991. p.77-94.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky. **Aprendizado e Desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

QUINTERO, Maria Dell Mar Diaz. El lenguaje oral en el desenrrollo infantil. **Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas**, Andalucía, n. 14, p. 1-8, jan. 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 112 p.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

_____. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009b.

_____. **Pensamento e Linguagem.** Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Recebido em: agosto de 2019.

Aprovado em: novembro de 2019.