

## **A FORMAÇÃO DOCENTE SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA A PARTIR DO PRIMEIRO GRAFISMO: O DESENHO INFANTIL.**

Prof<sup>a</sup>. Gislaine R. R. Gobbo (Mestranda do Programa de Pós-graduação UNESP-Marília);

Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi (UNESP-FC, Depto. Educação)

### **EIXO 1- Formação inicial e continuada de professores para a educação básica.**

A escola atual passa por mudanças em decorrência de novas concepções sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita. Com este novo olhar, surgem novas exigências perante as dificuldades apresentadas na leitura e na escrita. Assim, no âmbito escolar, o professor não consegue formar o aluno para exercer plenamente a cidadania, que pressupõe o domínio das competências leitoras e escritoras.

Nas considerações a serem apresentadas nesta comunicação, temos como objetivo analisar, a partir dos referenciais teóricos, os avanços do desenho infantil até o desenvolvimento da linguagem escrita.

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações, o avanço tecnológico e a globalização que se instaura, requer pessoas críticas, autônomas e questionadoras sobre as questões atuais. Sujeitos capazes de fazer uso do material escrito para a busca de soluções de problemas e que tenham desejo de se inserir em outros mundos possíveis por meio das diferentes literaturas, considerando que a escrita tem seu início muito antes dos processos formais de ensino escolar, as teorias de Vygotski (2000) e Luria (2001) revelam seu início nos primeiros gestos, quando o bebê aponta um objeto para o adulto, e logo, depois com os primeiros desenhos, porém, o desenho não é considerado como algo elementar nesta construção.

Transformar a escola e suas práticas tradicionais, que acentuam a exclusão social exige muito estudo, pesquisa e formação continuada. A modernização da escola passa pela prática docente, pela formação e por investimentos profissionais.

A docência é um campo profissional cuja ação interfere na prática social. O fazer docente, na perspectiva histórico-cultural, é analisado não apenas como uma dimensão técnica, mas, como parte da cultura social. Assim, entender o processo histórico da construção da escrita é entender a forma como a criança constrói a sua comunicação com o mundo, para, a partir desta concepção, utilizar a aprendizagem e domínio da língua para a

sua transformação pessoal e social.

Para uma docência de melhor qualidade será preciso rever o aspecto teórico, fazer análise das formas de ensinar, definir currículo e projetos de trabalho.

Para a compreensão das representações docentes sobre a linguagem escrita, o pesquisador deverá proceder a historicização dos agentes e dos instrumentos de conhecimento da pesquisa em questão, neste caso, a linguagem escrita. Após a descoberta das relações históricas, passamos a historicização do agente e dos instrumentos do conhecimento, por onde o agente constrói o seu objeto e o domínio social no qual é produzido e divulgado. (BOURDIEU, 1982)

Esta busca fornece os meios para conhecer a verdadeira história dos comportamentos docentes reificados e incorporados. Nosso ponto de partida é desvelar o ensino da linguagem escrita nas escolas através da historização dos agentes, em seguida, divulgar a hipótese da escrita como instrumento de conhecimento, antes do ingresso na escola fundamental.

Para isto, lançamos algumas questões: Por que a escrita é ensinada desta maneira? Por que a escrita é apresentada como atividade puramente mecânica e reprodutora?

Nossa reflexão sobre esta temática nos conduz a um estudo histórico-social voltado à origem da problemática sobre o ensino da língua materna. Para Bourdieu (1982), o que é instituído pela história só poderá ser restituído por ela. A historização oferece à pesquisa os instrumentos de uma verdadeira tomada de consciência. Esta conscientização do processo e das causas das representações sociais docentes do ensino da língua será condição necessária para o docente se libertar do inconsciente histórico, científico e social das gerações passadas.

O pensamento livre, para Bourdieu (1982), é a anamnese histórica capaz de revelar tudo o que, no pensamento, é produto esquecido. Cada vez que utilizamos a história social da língua, ou qualquer outro campo social, é possível aperfeiçoar os instrumentos de historização das práticas vigentes.

A história cultural tem como principal objeto a descoberta de como determinada realidade foi formada. As representações do mundo são determinadas pelo interesse de grupos que as elaboram. As percepções do social não são discursos neutros, produzem estratégias, práticas escolares e políticas, impõem sua autoridade sobre outros e legitimam seu projeto com

justificativas falsificadas, como absolutas e necessárias.

Para Chartier (2002), a pesquisa sobre as representações docentes do ensino da escrita, enuncia campos, muitas vezes, despercebidos em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas, para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe a sua concepção de mundo social, os valores que são os seus e o seu domínio.

O objeto do conhecimento, em nosso estudo, a língua escrita, é defendida por Bahktin (1990), Arena (1996) como fruto das relações entre os homens, de caráter social. A língua evolui nas relações. As palavras carregam ideologias, retirá-las do texto e decodificá-las para alfabetizar, é destituí-las do significado que trazem. Para Bahktin (1990), a língua não está fora do indivíduo nem dentro dele, mas, nas relações que são estabelecidas entre os mesmos.

A escola, muitas vezes, tem feito uso de livros didáticos e metodologia do ensino da língua escrita despojados de sentido e de valor cultural. Ao alfabetizar a criança de forma mecânica, relegando seu caráter dinâmico e dialético da enunciação de natureza social, é utilizar a língua como um código estático e imóvel, sem sentido ou significado, para o uso no qual foi criada. (BAHKTIN, 1990) Esta é a justificativa desta pesquisa.

Os textos escolares são distantes da realidade dos alunos, poucos professores fazem uso de lista de compras, manual de explicações, livros de receitas, e-mail, cartas, jornal. Os textos escolares se apresentam fora desta realidade. Ler na escola é diferente de ler fora dela. O professor deve entender que o texto instrucional do livro didático é o mesmo que vem no modo de preparo de uma receita, que a poesia do livro está presente no jornal, que os problemas matemáticos podem ser elaborados a partir de um panfleto de supermercado, que o aluno vê nas ruas. Os contextos de aprendizagem e situações enunciativas diferem de textos como o Vovô viu a uva, o bebê baba...

Diante da análise destes pressupostos, a historização da prática docente e suas representações sociais, pretendem-se investigar duas vertentes presentes no ensino da língua.

A primeira objetiva o lado sonoro e gráfico do signo, releva o aspecto acústico e as marcas gráficas. Utilizam as letras, posteriormente, as sílabas e em seguida as palavras. Esta base teórica acredita que o “todo”,

neste caso, a palavra, deve ser decodificada em partes menores, mais simples, para melhor entendimento da construção do signo lingüístico. É uma corrente teórica com visão positivista cartesiana. O docente ocupa o papel de um instrutor. A língua é ensinada como algo estável e imobilizada, se materializa nas marcas gráficas. Vygotski (2000) nos mostra que nesta perspectiva teórica o desenvolvimento do aspecto semântico do discurso termina na concreticidade das palavras, ignora o desenvolvimento histórico e dialético da linguagem. O professor instrutor ensina a sonoridade da letra, portanto, retira a significação textual ao tirar a letra do contexto. Neste percurso, inicia o ensino da língua pelas vogais, depois as consoantes. Defende pré-requisitos para o ensino e a maturidade biológica para a aprendizagem.

A segunda vertente do ensino da língua, considera o texto como uma unidade de sentido e significado dentro de um contexto e uma situação concreta. Neste contexto, o signo tem força e sentido. A palavra traz marcas das vivências e das situações sociais. Bakhtin (1990) descreve a grande importância que ocupa a enunciação, no caso, a palavra escrita como produto de interação e expressão. Esta vertente faz uso de textos e gêneros do discurso, propostos na enunciação.

Entendemos como texto, a escrita estruturada semanticamente numa situação de discurso. O sentido da palavra é determinado pelo contexto. O professor, sob esta perspectiva, ocupa a posição de um mediador entre o ensino e a aprendizagem. A criança inicia-se no processo de escrita escrevendo, Ao elaborar textos, a criança atribuirá sentido para o ato de escrever, interagindo com o código e se apropriando das convenções ortográficas. Para Arena (2006) a linguagem, nesta teoria, é objeto dinâmico de natureza social, fruto das relações sociais. É possível criar e recriar, contribuir de forma dialética com a evolução da palavra e da enunciação.

A análise destas correntes lingüísticas apresenta resultados e possibilidades na alfabetização inicial de uma criança no início do processo: uma demonstra uma forma técnica e mecânica, e a outra, trabalha com textos e enunciação nos gêneros discursivos. Quando ocorre o levantamento das análises teóricas-práticas, percebemos os resultados diferenciados: aquele que reproduz ou aquele que recria a realidade externa.

Após historicizarmos os agente, que são os docentes, investigaremos o instrumento do conhecimento, a escrita. A aprendizagem inicial do

desenvolvimento gráfico da criança é o objetivo deste estudo na valorização dos processos primitivos desta aprendizagem que se produz antes da idade escolar, na idade pré-escolar.

Na teoria histórico-cultural, de Vygostsky (2000), a criança aprende com a colaboração de um mediador, quando o ensino incide sobre a zona de desenvolvimento potencial, é o que a criança faz com auxílio dos adultos, para posteriormente, tornar-se desenvolvimento efetivo, o que ela será capaz de fazer sem ajuda no futuro. Nesta hipótese, o bom ensino adianta o desenvolvimento e se apóia na lei fundamental do desenvolvimento, onde todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no desenvolvimento: nas atividades coletivas e sociais (interpsíquicas) e nas atividades individuais (intrapíquicas).

O desenvolvimento da linguagem é visto como paradigma, que surge em um primeiro momento na atividade de comunicação e nas inter-relações com os adultos, depois se converte em pensamento.

Neste sentido, a histórico-cultural considera no desenvolvimento do homem duas características: a herança biológica, herdada dos antepassados e aprendizagem conquistada pelas relações com as gerações mais experientes.

O homem por meio da linguagem oral se apropria da experiência humano-social, assimila as experiências de sua espécie, acumuladas historicamente, faz o uso da generalização, característica exclusiva da raça humana, adquirida na forma elementar de sua ontogênese, a linguagem verbal.

Com a generalização, o homem aprende com um mediador, se apropria deste conhecimento, realiza sua objetivação e o internaliza. O conhecimento é transposto ou transferido para outras áreas de aprendizagem e uma das funções da linguagem é a ação de generalizar, porém, não é seu único papel.

A linguagem é a base do pensamento. A criança organiza o pensamento com a linguagem, e assim, assimila as formas mais complexas do conhecimento, realizando análise, síntese, classificação e dedução. Todas estas ações, permitidas com o uso da linguagem verbal, regulam o comportamento. Quando a linguagem é utilizada produz uma série de comportamentos como a capacidade de formar conceitos, assimilar relações

e formas de discurso. Estes resultados são produzidos em ações do sujeito como participante ativo do processo, diferente do sujeito que age apenas como testemunha ou ouvinte.

Vygotski (2000), ao citar a pré-história da formação dos conceitos, chama a atenção para os processos que antecedem os primeiros estágios do desenvolvimento das formas superiores. Nesta aprendizagem inicial, a criança conquista uma série de conceitos que a prepararam para a aquisição das formas mais complexas, como a escrita.

Na primeira infância, a criança aprende as primeiras palavras, generaliza algumas e posteriormente utiliza vocabulários mais complexos e distintos. Quando realiza uma ação, evoca sempre uma experiência anterior, com esta ação regula seu comportamento, constantemente. Ao reproduzir a linguagem verbal aprendida e copiada nas ações dos adultos, percebemos as etapas do desenvolvimento infantil e sua atividade principal (LURIA, 2001).

Segundo o olhar de Vygotski (2000) e Luria (2001) o desenho e o jogo são analisados como fontes de desenvolvimento que antecedem a escrita, como um sistema cultural complexo. Tais conteúdos têm grande importância para o professor alfabetizador, alguns desconhecem estas etapas analisadas pelos autores, e, conhecê-las, colabora para a aprendizagem desta linguagem cultural, a escrita, como forma de interação e comunicação entre pessoas.

No desenvolvimento da escrita na criança, Luria (2001, p. 143) afirma que “[...] o momento em que uma criança escreve seus primeiros exercícios escolares, não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita”. O que isto quer dizer? Que ao ingressar na escola a criança já adquiriu vários conhecimentos necessários para o ensino desta habilidade tão complexa. Ao atingir a idade escolar, a criança já desenvolveu uma série de técnicas primitivas do grafismo e estágios preliminares.

A escrita é uma das funções que se realiza culturalmente por mediação, não há qualquer relação do traço com o conteúdo, é arbitrária. Quer dizer, que escrever é um signo auxiliar, sem sentido em si mesmo, operação que remete a um significado. O homem utiliza um sistema que o auxilia a lembrar das coisas. A escrita constitui um instrumento humano de traçados, marcas, linhas, pontos, riscos, pictografias e signos que ajudam a transmitir idéias e conceitos.

Luria (2001) salienta que para surgir esta análise, é necessário que a criança realize algum traçado, somente por meio deles e dos rabiscos primitivos que existirá uma situação de aprendizagem inicial. A criança pequena não percebe a escrita como instrumento ou meio que leva a um fim, a observa na ação do adulto. Neste momento, a escrita não é um meio de recordar, para representar algum significado, e sim, uma ação com significado em si mesma, imitativa e externa.

Os rabiscos iniciais são indistintos, isto é, não tem relação com sentido social nem mantém relação com a idéia de registro. Rabiscar um papel, embora ação comum em crianças pequenas (3 a 5 anos), não conduz a um signo funcional ou auxiliar. Nesta fase é ação prazerosa, apenas há observação no resultado que a linha produziu. Conforme os rabiscos apresentam algumas alterações, como por exemplo, um risco em um canto do papel, formas circulares ou pontos, estes produzem uma maneira de auxílio técnico da memória. Este fator de diferenciação, mais tarde, se transformará na futura escrita. São marcas que se apresentam como os primeiros signos- gráficos. (LURIA, 2001).

A próxima etapa descrita por Luria (2001) é a diferenciação do signo como marca subjetiva para formas de expressão com conteúdo objetivo, que são as mesmas marcas para todos. Ocorrerá a mudança do rabisco para linhas que se transformam em imagens e estas em signos. Nesta evolução está presente a base de todo o desenvolvimento gráfico infantil. A pré-história da escrita caminha da transição primária da fase difusa para o uso significativos dos signos, através do desenho infantil. O desenho é um simbolismo de primeira ordem.

Estudos sobre a forma da criança se expressar pelo desenho vêm sendo realizados desde o início do século passado. Pesquisamos o percurso do desenho infantil nas várias tendências, adotadas pelo professor em sala de aula, ora usado como cópia fiel do objeto, ora concepção inata no sujeito, ora procedimento espontâneo e livre, ora usado como técnica e aprimoramento motor e a atual, onde o desenho é cultivado. A tendência contemporânea, divulga que o desenho surge no contexto social, enriquecido com repertórios, que fazem parte do mundo infantil, como: desenhos de outras crianças ou parentes próximos, imagens, desenhos de observação, desenhos de imaginação, oficinas de percurso criador, rodas de leituras de desenho, entre outros.

O desenho é para a criança uma linguagem, como o gesto ou a fala, é sua primeira escrita gráfica, antes de aprender a ler e escrever. A criança quando desenha procura expressar seus medos, alegrias, angústias, suas descobertas e seu cotidiano. O início dos registros gráficos plásticos se constitui como a primeira representação do significado, entretanto, todo processo do desenvolvimento do desenho poderá sofrer um bloqueio, caso o professor adote uma postura “iconoclasta”, vista aqui, como aquele que destrói o poder criativo e a capacidade de produzir imagens, portanto, conhecer recursos e procedimentos atuais são pré-requisitos para a concepção contemporânea do ensino do desenho. Esta é a base do ensino da linguagem escrita e para o professor alfabetizador é essencial conhecer a existência destas etapas anteriores, para a escrita ser construída nesta base de conhecimentos.

## **RESULTADOS**

Nosso projeto de pesquisa que investiga o desenvolvimento da linguagem escrita anterior ao ingresso na escola fundamental, utiliza como instrumento de coleta de dados, a análise das primeiras representações gráficas infantis, que é o desenho em várias situações.

Kobayashi (2008), realizou durante três anos (2004-2007), uma pesquisa que buscou levantar como os professores concebem o desenvolvimento gráfico inicial, o que sabem sobre o desenho e quais os seus referenciais de estudo.

Os estudos realizados por Kobayashi (2008), com os professores da Rede Municipal de Educação de Bauru, que é composta por quatro divisões educacionais: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. O foco deste estudo está na educação infantil, que no município atende crianças de 0 a 6 anos.

A seleção das escolas (A, B e C), nas quais estão sediados os professores que atenderam ao nosso convite de participação nesta pesquisa foi decorrente das características sócio-econômicas da clientela atendida. A escola C encontra-se em bairro mais carente do grupo de professores e a A e a B com situação econômica mais favorável.

As escolas estão localizadas em bairros periféricos da cidade, totalizam 617 alunos (escola A com 205 crianças em 8 turmas, escola B com

167 alunos em 7 turmas e escola C com 235 alunos em 8 turmas). Responderam ao questionário 7 professores de cada escola, sendo que, 2 professores das escolas A e C por motivos desconhecidos, não o fizeram. As três escolas atendem a crianças de 3 a 6 anos, que estão divididas por faixa etária com as seguintes denominações: Maternal (3 anos), Jardim I (4 anos), Jardim II (5 anos) e Pré (6 anos).

A partir do aceite da participação, os professores responderam a um questionário semi-estruturado com três grupos de questões relativas a criança e o desenho, o desenho na sala de aula e os estudos sobre o desenho infantil e, finalmente, o pedido de desenho de uma casa e de uma pessoa. Os questionários foram entregues aos diretores das escolas que posteriormente distribuíram aos professores. Os diretores acompanharam a elaboração do instrumento, para que opinassem sobre as possíveis dificuldades de entendimento.

Todos os professores que responderam ao questionário realizam horas de trabalho remuneradas nas escolas fora as atividades docentes, sendo que, as questões deveriam ser respondidas nestes períodos. O prazo de devolução para a entrega dos mesmos foi de uma semana. A coleta dos dados ocorreu no mês de novembro de 2007.

Para a categorização dos dados realizamos primeiro a leitura e classificação das questões por professores/turma, assim, os professores de Maternal - Mat, do Jardim I - JI, Jardim II - JII e do Pré. As turmas na Rede Municipal são agrupadas por faixa etária. Após essa classificação por turmas da escola, passamos a comparar os dados por escolas para que pudéssemos apresentar os resultados.

Os dados coletados e categorizados serão apresentados em três grupos: I) motivos para a criança desenhar e as possíveis mudanças no desenho, II) as intervenções que o professor pode fazer e as áreas do conhecimento que o desenho pode ser utilizado, e III) estudos e leituras que os professores já realizaram sobre o desenho infantil e as possíveis dúvidas que possam ter sobre os desenhos infantis.

Em relação ao primeiro grupo de questões podemos afirmar que quanto aos motivos para as crianças desenharem: 19 professores afirmaram que para se expressar, 4 responderam que para brincar, 1 dos professores afirmou que a criança desenhava para desenvolver a coordenação motora, apontando o seu ponto de vista e não da criança.

Quanto às mudanças no desenho infantil, somente uma professora não respondeu, as demais concordam que mudanças ocorrem, mas as justificativas para tanto é que gravitam em três grupos: a) 7 professores apontam o desenvolvimento cognitivo, às fases de desenvolvimento do desenho, que com o tempo adquirem habilidades, em função da maturidade e 1 pelo interesse da própria criança; b) 3 apontam que os desenhos progridem em função da observação que as crianças fazem em relação aos companheiros, ou seja por imitação, 5 com as experiências e intervenção do professor, 3 em decorrência de atividades realizadas em sala de aula e c) 2 não argumentaram.

Quanto ao papel e a intervenção do professor no avanço do desenho infantil as respostas são de ordens totalmente diferentes, 6 afirmaram que o professor deve intervir, mas em seguida não argumentam como deve ser essa intervenção, somente 1 falou em facilitar as ações, e não em intervenção.

Em relação ao segundo grupo, que têm as questões referentes às áreas que os professores acreditam que o desenho possa ser utilizado, há praticamente um consenso, pois: 17 apontam todas as áreas e 4 Artes, Português e Matemática. No que se refere a quando as crianças desenhavam, as respostas mostram que há um grupo que se reporta à frequência e outro nas atividades realizadas. Sobre a frequências, 2 afirmam que todos os dias, 1 sempre e 1 vez na semana, sendo que esse professor tem uma turma de Pré, ou seja, crianças que estão no último ano da educação infantil e que deveriam ter o desenho como instrumento de conhecimento, imaginação, registro das ações realizadas, e ponte entre a representação e a escrita. Os demais afirmam que utilizam o desenho: 7 nas atividades de educação artística, 5 para ilustrar e registrar as histórias contadas, 2 “no desenho livre”, 2 para avaliação e 1 fixar conteúdos.

Em relação ao terceiro grupo de questões que são referentes aos estudos e leituras anteriormente realizados por eles, dos 21 professores consultados temos: 3 citaram os RCNEI (referenciais curriculares nacional de educação infantil), 5 citaram autores e títulos da área, 3 citaram revistas da área, 8 não leram nada, 1 afirmou ter feito um curso e 1 disse que leu muito, mas não se lembrava dos títulos. Podemos notar que a metade dos professores sabe onde encontrar material para recorrer em momentos de

dúvidas, os outros desconhecem questões relativas às representações gráficas das crianças.

As dúvidas que os professores têm em relação ao desenho infantil e seus usos na sala de aula foram: 3 professores relacionadas em como intervir e como avaliar, 3 professores sobre “Até que ponto modelos podem atrapalhar a criatividade”, 1 deles complementa: “[...] já que ela aprende por imitação?”, 3 apontam questões referentes em como ajudar na criatividade, como intervir? 2 apontam que se deve respeitar as idades, 1 que se deve deixar a criança desenhar livremente ou direcionar, 1 quanto ao uso do desenho em sala de aula, 1 que devem ser colocados no caderno, 1 “Por que o desenho só tem valor na pré-escola? Por que a maioria das escolas deixam de lado o desenho supervalorizando a escrita, leitura e matemática? Por que razão o desenho não faz parte do currículo escolar?” e, finalmente, 6 professores não têm dúvidas quanto ao desenho infantil.

Em relação aos desenhos realizados pelos professores, as escolas A e C nos dão uma dimensão da manutenção de modelos estereotipados, que não se modificaram, pois: 10 deles reproduzem casas triangulares com chaminés, 2 delas têm antenas e 2 apresentam um padrão que foge as propostas já citadas. Os professores da escola B não desenharam, pois o pedido vinha oralmente pelo diretor, e possivelmente foi esquecido.

Verificamos nesta pesquisa, que os resultados encontrados são favoráveis a prática dos professores nas tendências tradicionais e espontaneístas e sugerimos maior divulgação da prática na tendência contemporânea e apresentamos como resultados e propostas do desenho em sala de aula como contextos de aprendizagem. Os dados apresentados demonstram que os professores adquiriram conhecimento restrito sobre o processo do desenho infantil como aspecto da representação gráfica, as repostas sobre a sua evolução, não explicam quais são os fatores que podem favorecer ou dificultar este desenvolvimento, e que pode ser avalizado quando vamos às dúvidas mais freqüentes - que incorrem em uma série de questões relativas: a criatividade, ao uso de modelos, a intervenção do professor entre outras.

As leituras realizadas pelos professores apontam defasagem na área, sabemos que no desenho a criança tem a oportunidade de registrar, através de

suas representações gráficas, sentimentos, ações, lembranças, usar a imaginação, a memória e estruturar as ações em relações espaços-temporais. Os docentes desconhecem a existência de uma etapa que antecede o ensino da escrita antes do ingresso no ensino fundamental. O desenho não é visto como instrumento de conhecimento, nem representação gráfica ou simbolismo de primeira ordem. A formação continuada é ineficaz, por não propor uma assessoria, após a teoria e aplicabilidade dos recursos.

## REFERÊNCIAS

ARENA, D. B. Palavras grávidas e nascimentos de significados: a linguagem na escola. IN: MENDONÇA, S. G. del. & MILLER, S. (org.) **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara (SP): J.M. 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.

CHARTIER, Roger. **A história Cultural** :entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2002.

LURIA, A. N. O desenvolvimento da escrita na criança In: LEONTIEV, A. N., LURIA A. R. & VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp,2001.

KOBAYASHI. M. C. M. A produção artística e lúdica de crianças de Educação Infantil e a formação de alunos das Licenciaturas Pedagogia e Educação Artística. Relatório Trienal UNESP – FC, Departamento de Educação, 2008. 98 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para**

**educação infantil.** Brasília: Mec/Sef, 1998. v.3

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** Madrid: Visor, 2000. V. 3

\_\_\_\_\_ **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **La imaginación y el arte en la infância** (ensayo psicológico).Madrid: Akal,(2009).