

## A LEITURA COMO OBJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E AS ESPECIFICIDADES DAS CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kaliana da Silva Correia (Autor)<sup>1</sup>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

kaliana.kk@hotmail.com

Denise Maria de Carvalho Lopes (Co-autor)<sup>2</sup>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

[denisemcl@terra.com.br](mailto:denisemcl@terra.com.br)

### Resumo

O presente trabalho parte da compreensão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica com função de educar-cuidar das crianças visando a promoção de seu desenvolvimento, mediante a apropriação de práticas da cultura considerando suas especificidades como pessoa concreta e contemporânea. Nosso artigo objetiva sistematizar teorias e definições oficiais relativas ao ensino-aprendizado da leitura no contexto da Educação Infantil, considerando-se as especificidades das crianças como aprendizes e da leitura como objeto de conhecimento. A investigação envolve, inicialmente, estudos bibliográficos e análises documentais. Do estudo desenvolvido, sistematizamos concepções de leitura e da criança como sujeito aprendiz, que pode começar a desenvolver conhecimentos básicos a essa prática cultural, essencial à vida escolar e pessoal em nossa sociedade.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Criança; Leitura

## READING AS OBJECT OF TEACHING-LEARNING AND SPECIFICITIES OF THE LITTLE CHILDREN IN CHILDHOOD EDUCATION

### Abstract

This work stems from the understanding of Childhood Education as the first stage of basic education with the function of educate-care of the children in order to promote their development, through the appropriation of cultural practices considering their specificities as concrete and contemporary people. Our article aims to systematize official definitions and theories concerning the teaching-learning of the reading in the context of the Childhood Education, considering the specificities of children as learners and of the reading as an object of knowledge. The investigation involves, initially, bibliographic studies and documentary analysis. From the developed study we systematized conceptions of reading and child as a learner, who can begin to develop basic knowledge to this cultural practice, essential to the school and personal life in our society.

**Keywords:** Childhood Education; Child; Reading

---

<sup>1</sup> Graduanda do 7º período do Curso de Pedagogia da UFRN. Integrante do Grupo de Pesquisa Processos de Aprender e Ensinar na Educação Infantil – Departamento de Educação – Centro de Ciências Sociais Aplicadas.

<sup>2</sup> Professora Dra. em Educação, (classe Associado) da UFRN; atua na graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa Educação e Inclusão em espaços escolares e não escolares. Coordena Grupo de Pesquisa Processos de Aprender e Ensinar na Educação Infantil.

O presente trabalho integra o Projeto de Pesquisa “O atendimento à criança de 0 a 6 anos no contexto da Grande Natal<sup>3</sup> na atualidade”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos sobre processos de Aprender e Ensinar na Educação Infantil, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Este trabalho consiste em um recorte de teorizações e definições em documentos oficiais sobre a leitura na Educação Infantil considerando as especificidades das crianças.

Partimos da concepção de que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, com função de educar-cuidar da criança visando a promoção de seu desenvolvimento integral e que tal processo faz-se mediante a apropriação de práticas da cultura considerando-se as especificidades da criança como pessoa em desenvolvimento, concreta e contemporânea, ou seja, sua organização pedagógica envolve diferenciações em relação a outras etapas educativas de modo a respeitar as especificidades das crianças.

A leitura, por sua vez, é concebida em nosso estudo como uma prática sociocultural de relevância fundamental na sociedade contemporânea, sendo sua apropriação essencial e definidora para os sujeitos, posto que atravessa e marca a inserção na vida social, as relações com o conhecimento e com mundo cotidiano. Paradoxalmente, seu domínio tem se revelado um desafio não alcançável para uma parcela significativa de pessoas em nosso país, notadamente as crianças de camadas populares, bem como milhões de jovens e adultos (que, anteriormente, foram crianças).

Entretanto, ao ser tomada como objeto de ensino-aprendizagem, a leitura revela-se complexa e envolve diversas faces, entre elas a sociocultural, que diz respeito à sua funcionalidade social e aos seus múltiplos usos individuais presentes na vida das pessoas. Outra face inerente à leitura é seu caráter de conhecimento complexo e arbitrário, cuja apropriação implica mediação sistemática, intencional, pedagógica.

Desse modo, sua presença na Educação Infantil suscita alguns questionamentos relativos à leitura e à sua inserção nessa etapa educativa como objeto de conhecimento: em que consiste ler?; como se lê?; que conhecimentos

---

<sup>3</sup> A “Grande Natal”, também conhecida com Região Metropolitana de Natal, reúne 10 municípios do Estado do Rio Grande do Norte.

estão envolvidos?; o que precisa ser aprendido/desenvolvido por cada indivíduo para que consiga ler?; como se aprende esses conhecimentos/procedimentos?; quando tal processo de ensino-aprendizagem se inicia?; o que pode ser ensinado-aprendido com relação à leitura na Educação Infantil?; quais as especificidades das crianças, enquanto sujeitos de conhecimento e de educação, que precisam ser consideradas/respeitadas nesse processo?; como as teorizações tratam essas questões?; como são consideradas nos documentos oficiais relativos à organização do trabalho na educação infantil?

Frente a esses questionamentos, as posições no âmbito da prática pedagógica em instituições de rede pública tendem a situar-se em extremos: ou excluem a leitura, privando a criança de contatos sistemáticos com essa prática desde cedo, o que é comum em camadas sociais mais privilegiadas economicamente, ou a tratam de forma acessória e assistemática, ou a introduzem de forma reducionista e estereotipada, privilegiando-se a memorização e repetição de letras, de forma mecânica e descontextualizada, descaracterizando a leitura em sua função sociocultural e em seus aspectos conceituais e procedimentais.

Reconhecemos que essas inquietações são também relativas à inserção de outros conhecimentos na Educação Infantil. Em nosso estudo, focalizamos, primeiramente, a leitura, buscando, em seguida, articular suas propriedades enquanto objeto de ensino-aprendizado às especificidades das crianças, pois consideramos que a Educação Infantil pode propiciar experiências significativas com leitura que contribuam para a aprendizagem e desenvolvimento de conhecimentos e sentimentos próprios ao ato de ler-compreender respeitando-se tais especificidades.

Portanto, a presente pesquisa tem como perspectiva a identificação de possibilidades de superação de algumas lacunas referentes à leitura com crianças pequenas em contextos escolares. Nosso estudo objetiva sistematizar teorizações e definições oficiais relativas ao ensino-aprendizado da leitura no contexto da Educação Infantil, considerando-se as especificidades da leitura como objeto de ensino-aprendizagem e das crianças como aprendizes.

O desenvolvimento da investigação orienta-se pelos princípios da abordagem qualitativa de pesquisa que, segundo Lüdke e André (1986), privilegia mais os processos que os produtos; privilegia os significados que os sujeitos têm sobre o

objeto em investigação; prioriza a obtenção dos dados através do contato direto com seus contextos de origem; é essencialmente descritiva e interpretativa/reflexiva.

Seguindo esses princípios, desenvolvemos uma pesquisa do tipo exploratória – que visa à construção de uma primeira aproximação para sistematização do objeto (GIL, 2007), envolvendo tanto um Estudo Bibliográfico, como uma pesquisa de campo<sup>4</sup>.

Como procedimentos metodológicos desenvolvemos, numa primeira etapa, um estudo bibliográfico e uma análise documental, tendo como fonte de dados as teorizações e documentos oficiais considerados pertinentes em relação à temática. Dentre outras teorizações citamos Smolka (1989), Soligo (1992), Veliago (1992), Jolibert (1994), Solé (1998), Smith (1999), Colomer (2002), Solé (2003), Oliveira-Formosinho (2003), Vygotsky (2007), Kramer (2010), entre outros, e como documentos oficiais citamos, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), Fascículos do Proinfantil (BRASIL, 2006), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idades (2006) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

A Educação Infantil é definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei N.º 9.394/96 como a etapa inicial de Educação Básica, como finalidade/função de educar-cuidar de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses<sup>5</sup> e promover seu desenvolvimento integral, o que implica, a partir de uma concepção histórico-cultural (VYGOTSKY, 2007) que sejam criadas condições de as crianças se apropriarem de práticas da cultura e, assim, internalizarem modos de agir, pensar e sentir próprios de seu contexto sócio-cultural, bem como de outros que lhes sejam acessíveis e, desse modo, constituir-se como pessoa e sujeito social.

Essa definição contempla uma visão de criança construída nas últimas décadas a partir de estudos de várias ciências, como pessoa concreta e contemporânea, com especificidades que precisam ser compreendidas e

---

<sup>4</sup> Essa Pesquisa encontra-se em andamento, mas apresenta análises dos resultados alcançados até o momento.

<sup>5</sup> Na LDB (Lei 9394/96) a faixa etária da Educação Infantil era definida como sendo de zero a seis anos. Com a instituição do Ensino Fundamental de nove anos (Lei 11.274/2006) as crianças de seis anos foram inseridas naquele segmento, ficando a Educação Infantil com a faixa etária de zero a cinco anos e onze meses.

respeitadas pelas instituições e processos educativos: vulnerabilidade afetiva, cognitiva e corporal; capacidade para aprender e competência para produzir cultura lúdica-simbólica e globalidade-indivisibilidade da inteireza de seu ser em todas as situações (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2003).

Como conseqüência dessas especificidades, a organização pedagógica da educação infantil implica formas diferenciadas de educar-cuidar, promovendo ampliação do universo cultural das crianças, inserindo-as em situações onde possam interagir com adultos e crianças e vivenciar, aprender e desenvolver, mediadas pelos outros mais experientes, as linguagens – oral e escrita - a brincadeira, o desenho, conhecimentos sobre o mundo da natureza e da sociedade, os movimentos corporais, as artes, a socialização com outras crianças e adultos em meio extra-familiar. Essas situações precisam caracterizar-se, de modo essencial, pela mediação simbólica, através da linguagem oral, da brincadeira, do movimento, das expressões afetivas, entre outras possibilidades.

Uma das práticas fundamentais de nosso meio sócio-cultural nas quais a criança precisa ser inserida é a linguagem – oral e escrita. Considerando que as crianças começam a apropriar-se das práticas tão logo possam ter acesso e vivência das mesmas, assumimos que a Educação Infantil pode, desde cedo, introduzir as crianças no mundo da leitura, mediante ações intencionais e sistemáticas dos adultos com textos escritos que sejam significativos para as crianças considerando-se suas especificidades. Nessas experiências, que podem envolver, entre outros, os textos literários, as crianças podem ir construindo conhecimentos e sentimentos relativos à prática da leitura em suas próprias especificidades.

A leitura pode ser compreendida, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998) como uma prática na qual a criança pode ser inserida desde cedo. Segundo o documento,

Entende-se que a criança é capaz de ler na medida em que a leitura é compreendida como um conjunto de ações que transcendem a simples decodificação de letras e sílabas. Quando a criança consegue inferir o que está escrito em determinado texto a partir de indícios fornecidos pelo contexto, diz-se que ela está “lendo”. (RCNEI, 1998, p. 140).

A leitura envolve compreensão do texto escrito em contextos de funcionalidade e significação sócio-cultural e individual. É, portanto, prática sócio-

cultural que envolve conceitos, procedimentos e atitudes relativas ao que se lê, para que se lê, como se lê, cujo aprendizado se dá pela interação entre aprendiz e textos escritos em práticas efetivas.

Assim, como salienta Jolibert (1994),

Ler é atribuir diretamente um sentido a algo. (...) Ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (necessidade-prazer) numa verdadeira situação de vida. (...) Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc., no momento em que se precisa realmente deles numa determinada situação de vida, 'para valer' como dizem as crianças. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler (JOLIBERT, 1994, p. 15).

Compreendemos, portanto, que ler não é apenas decifrar letras, vai além desse processo, envolvendo, tanto conhecimentos relativos à decodificação – conversão de grafemas em fonemas – como conhecimentos sobre o texto, seu conteúdo, sua linguagem, sobre o portador, sobre os objetivos da leitura e sobre estratégias de compreensão que se desenvolvem com a experiência de ler, desde quando não se sabe ler. É na hora da leitura que o leitor realiza um trabalho ativo na construção do significado do texto, apoiando-se, assim, de variadas estratégias de ler e compreender. Para Soligo (1992, p. 56) “Uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informações. Há estratégias de seleção, antecipação, inferência e de verificação”.

Essas estratégias são utilizadas pelo leitor competente de forma inconsciente e simultânea, de maneira que quando lemos não percebemos que as estamos utilizando. Contudo, ter clareza destas estratégias é muito útil na formação das crianças como leitoras, pois nos possibilita fazer intervenções adequadas e propostas de atividades que contribuam para seu aprendizado (BRASIL/ PROINFANTIL, 2006, p. 25).

A leitura pode, portanto, ser concebida como uma prática sócio-cultural; atividade de decodificação-compreensão do texto escrito em contextos funcionais e significativos para o indivíduo e para o meio social.

Ao ler não apenas utilizamos conhecimentos prévios acerca do escrito; se fosse assim, não se produziria aprendizagem ao ler. Requerem-se também estratégias para aprender a partir da leitura. O

ensino das estratégias de leitura compreensiva não pode ser deixado para idades avançadas. Ou se ensinam desde o início da leitura – nos primeiros contatos da criança com textos escritos – ou nos arriscamos a aprovar pessoas que sabem decifrar, mas não utilizam a leitura como meio de aprendizagem nem acesso à informação, nem prazer, etc (SMITH, 1997, p. 48).

O seu aprendizado se dá pela interação – mediada, intensa e sistemática – entre o aprendiz e textos escritos em práticas efetivas. É determinada por uma interação entre o leitor, seus conhecimentos, motivos e interesses, e o texto e suas características. Como ressalta Solé,

Aprende-se a ler “lendo”; vendo outras pessoas lerem, prestando atenção às leituras que fazem, como fazem, para que fazem; em experimentações que inicialmente envolvem “erros” mas que aproximam-se, gradualmente, da leitura convencional (SOLÉ, 2003, p.72).

Conforme afirma Solé (1998) o ensino inicial da leitura deve garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem.

Para Colomer (2002, p. 33) “ler é o processo que se segue para obter informações da língua escrita, do mesmo modo que ‘escutar’ é o que fazemos para obter informações da língua oral”. Assim, percebemos que para obter as informações existe um processo geral de interpretação, que envolve: a percepção, a memória, a própria representação do mundo.

Concordamos com Smolka (1989) quando ela diz:

(...) Falo da atividade da leitura como forma de linguagem, originária na dinâmica das interações humanas (...) não como mero ‘hábito’ adquirido, mas como atividade inter e intrapsicológica, no sentido de que os processos e os efeitos desta atividade de linguagem transformam os indivíduos enquanto mediam a experiência. (...) Portanto, leitura como mediação, como memória e prática social. (SMOLKA, 1989, p. 28).

Aprender a ler exige que a criança possa dar sentido àquilo que há para ler (que se faça necessário e interessante ler) e que tenha ajudas sistemáticas para aprender como funciona a decodificação e a compreensão. Visto que nesse “hábito”

de leitura é diferente do gosto pela leitura, o primeiro está relacionado ao cumprimento de um dever, uma obrigação, e o segundo ao prazer. Se for desenvolvido o gosto pela leitura, podemos formar leitores para toda vida. Do exposto, podemos perceber a necessidade do aprendizado da leitura como compreensão e de que a leitura precisa ocupar um espaço-tempo importante no tempo da escola, desde os primeiros anos na escola, desde a Educação Infantil (VELIAGO, 1992).

Como inserir tais práticas, com tal sistematicidade, no universo da Educação Infantil respeitando as crianças com suas singularidades, necessidades e possibilidades?

É preciso reconhecer que a criança é um ser histórico e social; está inserida em uma sociedade por meio de sua família ou entes mais próximos e responsáveis, com uma determinada cultura, num dado momento histórico.

Mas, embora presente, como todo ser humano, características semelhantes, a criança é uma pessoa em intenso processo de desenvolvimento, com especificidades constituídas por suas características biológicas, históricas e socioculturais que marcam seus modos de ser e estar no mundo. Dentre estas, podemos evidenciar: a vulnerabilidade-dependência físico-afetiva-cognitiva em relação ao adulto ou mais experientes; a capacidade de aprender – todas as crianças são capazes de aprender e se desenvolver, desde que em condições que possibilitem esses processos; capacidade de produzir cultura lúdica e imaginária, marcando o mundo onde vivem; e a globalidade/integralidade – a criança é um ser global que se manifesta nos seus aspectos físico, afetivo, social e cognitivo em todos os momentos. Sendo assim, as crianças possuem limitações, porém são também sujeitos de direitos capazes de participar ativamente do seu desenvolvimento global e do mundo onde vivem (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2003). Essas características têm implicações nas práticas educativas.

Assim, como destaca Sônia Kramer (2006, p. 16): “[...] A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo) [...]”. Dessa forma, é de fundamental importância considerar a singularidade da criança, levando em consideração os aspectos sociais e econômicos, que interferem nas condições destas, pois existe, em nossa sociedade, uma diversidade cultural



bastante ampla. Kramer (2006, p. 20) ainda propõe que: “[...] É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil [...]”.

Decorrente do exposto acima, as crianças têm o direito de freqüentar/estar numa escola que seja adequada a suprir as suas necessidades básicas e respeitar suas especificidades. Uma destas necessidades é a de serem inseridas nos modos culturais de ser e estar no mundo, de conhecerem, de compreenderem, ao seu modo, o mundo social e natural, de desenvolverem linguagens diversas para internalizar e expressar o mundo e a si mesmas. A linguagem escrita figura como uma dessas relevantes e diversas linguagens, que pode ter seu aprendizado iniciado, de forma significativa e sistemática, desde a Educação Infantil, mediante ações que articulem a ludicidade, a imaginação, a criatividade.

Na prática cotidiana, os professores precisam promover situações significativas de inserção das crianças pequenas nas práticas de leitura para que possam desenvolver conhecimentos – conceitos iniciais, procedimentos e atitudes – básicos ao domínio dessa prática. O professor, enquanto elemento mais experiente na relação ensino-aprendizagem deve constituir uma ponte entre a cultura da criança e a cultura escrita, a cultura da leitura, dos textos escritos, em suas diversas funções e estruturas, seus diversos portadores e contextos, uma vez que quando se lê, se busca algo, a leitura é, por natureza, intencional, flexível, multiforme, e sempre se adapta ao que se busca.

Consideramos que a construção de articulações entre essas dimensões – as especificidades das crianças e as da leitura - é muito relevante para suscitar e referenciar a reflexão crítica de professores de crianças pequenas, levando-os a interrogarem-se e buscarem conhecimentos que possibilitem um repensar de sua práxis numa perspectiva mais coerente e significativa no sentido da inserção da leitura junto a crianças pequenas, no contexto da Educação Infantil.

Do estudo até então desenvolvido, percebemos a importância de uma prática educativa que conceba a leitura como um ato significativo e prazeroso de constituição de sentidos a partir da relação leitor-texto, o que pode e precisa, de início, ser mediado em situações que possibilitem o contato direto das crianças com materiais e práticas intencionais de leitura, tal como realizamos no cotidiano. Dessa maneira estar-se-á contribuindo para uma sociedade onde todos sejam leitores,

dominem procedimentos básicos à leitura e desenvolvam sentimentos/atitudes favoráveis ao seu desenvolvimento na vida pessoal e social. A Educação Infantil pode iniciar esse processo possibilitando que as crianças se “inicia” na leitura como brincadeira e imaginação com as palavras escritas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB 20/2009, Resolução nº 5, de 17/12/2009. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n.248,23 dez. 1996 Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. (Vol. 1 e 2) Brasília: MEC/SEB: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria da Educação Fundamental (SEF). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. (Vol. 3). Brasília: MEC/SEF, Centro Gráfico, 1998.

BRASIL. PROINFANTIL. **Livro de estudo: Módulo IV**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JOLIBERT, Josette et all. **Formando crianças leitoras**. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. (v. I).

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In.: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

KRAMER, Sônia. **O papel da educação infantil na formação do leitor: descompassos entre as políticas, as práticas e a produção acadêmica**. In FRADE, Isabel Cristina da Silva [et al]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino). p. 111-133.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional dos educadores de infância: entre os saberes e os afetos. In.: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M. **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. Rio de Janeiro: Thomson Pioneira, 2003.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. [et AL.]. **Leitura e Desenvolvimento da Linguagem** – Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989. – (Série Novas Perspectivas).

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLÉ, Isabel. Leitura em Educação Infantil? Sim, Obrigada! In.: TEBEROSKY, Ana [et al.]. **Compreensão da leitura**: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOLIGO, Rosaura. **Para ensinar a ler**. In.: BRASIL. Português. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. 1992.

VELIAGO, Rosângela. **Como ganhar o mundo sem sair do lugar**. In.: BRASIL. Português. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. 1992.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Psicologia e pedagogia).