

O DESENHO INFANTIL COMO RECURSO DE ESCRITA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DAS CRIANÇAS COM O UNIVERSO DA ESCRITA

Gabriela Araujo de Santana Lisboa¹

RESUMO

O presente artigo busca refletir sobre as primeiras aproximações das crianças com o universo da escrita, tratando especificamente do desenho infantil, pautado na ideia de que os pequenos carregam consigo conhecimentos, crenças e atitudes prévias, que desempenham um papel importante no processo de aprendizagem. A alfabetização é destacada como um dos principais processos do desenvolvimento intelectual na educação infantil, e dentro dessa categoria está presente o processo de aquisição da linguagem escrita pelas crianças pequenas antes mesmo de estarem no âmbito escolar, a exemplo das representações que fazem através de registros pessoais como desenhos, marcas em papéis ou outros suportes, rabiscos, garatujas, entre outros sinais deixados como atribuição de sentido ao que pensam e sentem. Dessa forma, é enfatizado que a escrita não é construída apenas dentro da sala de aula, mas sim dentro do contexto social em que a criança está inserida. No decorrer das discussões busca-se dialogar com teóricos, em destaque Ferreiro (1985); (2000), que aborda a discussão sobre a aquisição da linguagem escrita. É apresentado as fases de desenvolvimento do desenho nas perspectivas de Luquet (1969), as evoluções da grafia segundo Ribeiro (2011), comparando-as com a teoria cognitiva apresentada por Piaget (1971), apontando que o desenho é precedido pela garatuja, perpassando por várias fases evolutivas até se constituir na escrita. Contudo, conclui-se que para entender o desenho como instrumento necessário à aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil é preciso compreender os processos pelos quais as crianças vivenciam até chegarem à escrita convencional, além de compreender o contexto em que vivem e os sentidos atribuídos por elas desse contexto.

Palavras-chave: Desenho infantil, linguagem escrita, crianças pequenas.

INTRODUÇÃO

Sendo a educação infantil a etapa inicial da educação básica brasileira, as instituições educativas ganham responsabilidade em acolher essa demanda de crianças entre 0 a 5 anos de idade, a qual está dividida em duas modalidades creche e pré-escola, de maneira que atenda aos preceitos contidos na Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), assim como no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Segundo o último documento a Educação Infantil deve intervir com intencionalidade educativa de modo eficiente, visando possibilitar uma aprendizagem significativa e favorecer um desenvolvimento pleno de forma a tornar essas crianças cidadãs numa sociedade democrática (MED/SEF, 1998).

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista - Bahia.
E-mail – gabriela.missantana14@gmail.com

Diante disso, tanto as creches quanto as pré-escolas precisam priorizar o atendimento às crianças de zero a cinco anos, uma vez que essa é uma etapa em que as crianças pequenas estão em fase de crescimento e desenvolvimento social, afetivo, emocional, cultural entre outras dimensões que envolvem a formação humana das crianças. Nesse contexto primeiro de aproximação com a escolarização, é importante atentar, cuidadosamente, para os níveis de aprendizagem desenvolvidos pelas crianças dentro e fora da sala de aula, pois é notável que esses sujeitos carreguem consigo conhecimentos, crenças e atitudes prévias, que desempenham um papel importante na aprendizagem.

É importante dizer, que as crianças expressam suas emoções, registrando suas interpretações sociais em folhas de papel soltas, ou até mesmo nas paredes da casa, através de desenhos, e essa escrita quase, se não sempre, acontece no desenvolvimento das suas brincadeiras cotidianas e os adultos avaliam apenas como brincadeira. Para Goodman (1995), as crianças não são meros sujeitos aprendizes, mas são também sujeitos que sabem. Isso significa que o sistema de escrita se torna um objeto de saber e pode ser caracterizado como tal. Para adquirirem o conhecimento sobre o sistema de escrita as crianças agem da mesma maneira do que em outras áreas do saber, elas tentam assimilar a informação proporcionada pelo meio.

A aquisição da linguagem escrita representa um considerável salto no desenvolvimento do ser humano. Para Vygotsky (1988), o aprendizado da escrita é um processo complexo que é iniciado pela criança “muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e mostra como formar letras” (p.143). Assim, muito antes da criança chegar ao nível da escrita convencional ela passa antes pelo simbolismo do gesto, da fala, do brincar e do desenho.

Nas discussões sobre o histórico da escrita, Cagliari (1998), aponta que a escrita surgiu do sistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos que possivelmente eram usados para contar o gado, na época em que o homem já domesticava os animais e possuía rebanhos pouco antes de 3.000 antes de cristo, no Oriente Médio, em lugares como a Mesopotâmia (atual Iraque) e Egito. Nesse momento a escrita ideográfica, era a representação dos sons pelo desenho ou pinturas das ideias. A partir disso, a escrita surge como representação da realidade, e mais tarde estes símbolos representaram um sistema de escrita, reproduzindo os sons da fala, que são separados por sílabas e palavras, que são mais fáceis de memorizar e difundir na sociedade.

Cagliari (1998), afirma ainda que naquele tempo de escrita primitiva, alfabetizado era aquele que sabia ler o que os símbolos significavam e ser capaz de escrevê-los, repetindo um modelo mais ou menos padronizado, mesmo porque o que se escrevia era apenas um tipo de documento ou texto, isto é,

[...] Quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente. A alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade. (CAGLIARI, 1998, p.12).

Desta forma, percebe-se que a importância da alfabetização ultrapassa os campos da escola, e passa ter critérios fundamentais na vivência em sociedade, pois esta subsidia a percepção e visão de mundo diferenciada por aqueles que interpretam não só escritos, mas também fato e a realidade em que vivem. Com isso, através de diversos estudos realizados, por Ferreiro (2000), Soares (2005), e outros sobre a escrita, é possível dizer que o conhecimento da escrita começa muito antes da criança frequentar uma escola, ou seja, a sua origem é extra-escolar.

Descobrir o conhecimento que as crianças têm sobre sistemas de leitura e escrita tem conduzido por muito tempo diversos pesquisadores como Ferreiro (1985), Goodman (1995), Teberosky (1997), entre outros, tais pesquisadores observaram crianças, enquanto liam livros e utilizavam lápis para expressar seus significados, no entanto não identificavam como escrita os primeiros rabiscos deixados pelas mesmas. Após várias observações foi possível afirmar por Ferreiro (1985) que, as crianças sabem muita coisa sobre linguagem e escrita antes mesmo da escolarização.

A criança inicia o seu aprendizado no que diz respeito a escrita, a partir do contato que tem com a mesma, e experimenta essa ação de diferentes formas, quando no contexto social do qual faz parte isso também lhe é possibilitado. Então ainda bebês, podem através da exploração de materiais diversos deixar e imprimir suas primeiras marcas, ainda que não intencionalmente. No aspecto formal da escrita com aproximadamente três ou quatro anos de idade e esse processo segue até aproximadamente os dez anos de idade, durante esse período, segundo Ferreiro (2000) a criança passa por algumas fases de desenvolvimento de aprendizagem da linguagem escrita, como podemos ver, mesmo que sucintamente, nos itens abaixo.

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DAS CRIANÇAS COM O UNIVERSO DA ESCRITA

“A escrita tem um valor social exatamente porque pode ser compartilhada.” (DURAN, 2013, p. 109).

Partindo do ponto de vista citado por Duran (2013), a sociedade é também compartilhada pelas crianças a partir do sentido que elas atribuem à mesma. Quando a criança desenha, é preciso que a mesma relate o que desenhou para que se compreenda suas intenções

e sua percepção sobre o que a rodeia. O desenho infantil reflete o conhecimento da criança, porque ela retrata em seus desenhos o que vivencia no meio social. E esse conhecimento que nos é mostrado é advindo da sua realidade.

Percebe-se que a maioria das crianças gostam de desenhar e esse ato é um meio das mesmas se comunicarem e expressar à sua maneira de ver o mundo e a realidade. Nesse sentido, o desenho é visto numa perspectiva histórica cultural, uma vez que o desenho é constituído socialmente. Os significados das reproduções gráficas são resultados das experiências culturais e que se concretizam com a intervenção do outro.

Nesse processo de reconhecimento social, Pereira (2005) lembra que, a garatuja é a fase inicial do desenho, o termo desenho só passa a ser utilizado quando a criança reconhece nos traços o objeto produzido por ela. Pois, a criança desenha mais o que ela sabe sobre um objeto do que o que ela vê, ela desenha de fato o que lhe interessa. Assim, percebe-se que a criança atribui significados próprios aos seus desenhos, havendo aí uma assimilação, ou seja, a criança modifica o objeto em função do significado que ela impõe a este.

A memória e a imaginação também são elementos essenciais desse processo, visto que as crianças desenharam o que já viram e lembra-se de uma determinada realidade e a imaginação recria essa realidade dando um novo sentido a ela.

Dessa forma, a memória registra e a imaginação desenha as informações do meio social da criança. É por isso que para que possamos compreender o que a criança quer expressar com os seus desenhos, é preciso que ela nos diga o que desenhou. Segundo Natividade *et al* (2008), a fala antes, durante e após o desenho pode nos mostrar outro desenho, além daquele que está registrado no papel. Não é à toa que “a fala organiza o desenho e o desenho organiza a fala” (SILVA, 1998). Segundo Pereira (2005), o desenho é o registro do gesto, e, além disso, o desenho é um estágio preparatório para a escrita. O ato de desenhar permite a criança interrelacionar o conhecimento do objeto com o imagético. E este não deve ser só visto como uma representação da realidade, mas também como uma atividade intencional envolvendo aspectos cognitivos e emocionais ajustada à realidade em que vive a criança. Até porque ao desenhar a criança desenvolve seus conhecimentos e expressa suas emoções, e este momento nos permite perceber o desenvolvimento intelectual de uma criança.

Nesse aspecto Ribeiro (2011), afirma que o desenho estimula a criatividade da criança. A criança que desenha se beneficia de características sensoriais e intelectuais, pois o desenho é a forma de expressão própria da criança. Afirma ainda, que o desenho surge como uma versatilidade do brincar, uma forma de comunicar e de registrar momentos. Assim, para que

possamos entender o desenho infantil e suas características é preciso dar importância significativa para o desenvolvimento do mesmo, apreciando os fatores culturais e sociais.

Ribeiro (2011) nos faz pensar sobre a evolução do desenho infantil. Segundo a mesma, ao ver um objeto a criança não tem a intenção de desenhar, ela apenas rabisca linhas. A partir do momento que ela percebe que pode representar objetos, esta convicção passa a caracterizar a evolução do desenho, e conseqüentemente também se aproxima de registros próximos a escrita convencional, ainda elaborada representada pelo desenho infantil. E sobre essa evolução, Luquet (1969, *apud.* RIBEIRO, 2011, p. 9), defende que os desenhos infantis se desenvolvem através de diferentes tipos de realismos. Conforme enunciado pelo autor, os quatro tipos de realismos a respeito do desenho infantil são:

O *realismo fortuito*, segundo o autor desenvolve-se quando a criança tem por volta dos dois anos de idade e põe fim no período do rabisco. Neste momento, a criança começa a traçar símbolos sem qualquer objetivo, ou seja, não existe a intenção de representação gráfica, porém ao fazê-la, percebe ocasionalmente, a semelhança com o objeto e passa a nomear o seu desenho de acordo com as similaridades encontradas. Mesmo reconhecendo o desenho a criança não deixa de realizar rabiscos, como podemos observar abaixo:



Figura: 01

Disponível em <http://rodadeinfancia.blogspot.com.br/2013/07/grafismo-infantil-estagios-do-desenho.html>; acessado em 06 out. 2013.

Ainda no *realismo fortuito*, segundo Luquet (1969), este subdivide-se em desenho involuntário e desenho voluntário. No desenho involuntário, a criança desenha não para fazer uma imagem, mas para fazer linhas, pois ela não tem consciência que linhas feitas possam representar objetos. Esta etapa é caracterizada pelo gesto motor, pelo prazer de traçar linhas, e, nela, a criança não atribui nenhum significado a seu grafismo. Já o desenho voluntário se inicia quando a criança percebe certa semelhança entre alguns dos seus traçados e o objeto real,

considera-o como uma representação do objeto, e emite a interpretação do que diz o seu grafismo.

O *realismo falhado* ocorre geralmente entre os três e quatro anos de idade, quando a criança descobre a relação da identidade e forma do objeto e chega ao desenho propriamente dito, como ilustrado a seguir:



Figura: 02

Disponível em: <http://rodadeinfancia.blogspot.com.br/2013/07/grafismo-infantil-estagios-do-desenho.html>; acessado em 06 out. 2013.

No auge do *realismo falhado* a criança tenta ser o mais realista possível ao produzir o seu desenho. A mediada que a criança vai tomando consciência do objeto que representa, os adultos conseguem entender facilmente as limitações motoras, cognitivas e gráficas com que se debate o que facilita as possibilidades de tentar superar.

O *realismo intelectual* manifesta-se entre os quatro e os doze anos de idade, caracterizado pelo fato da criança desenhar não o que vê do objeto, mas o que sabe sobre ele, ou seja, dar a cada um dos elementos a sua forma exemplar:



Figura: 03

Disponível em <http://rodadeinfancia.blogspot.com.br/2013/07/grafismo-infantil-estagios-do-desenho.html>; acessado em 06 out. 2013.

O realismo intelectual ou ideológico permite que a criança desenhe tudo o que ela sabe que existe sobre o objeto, o que vai muito além do que ela pode vê, como por exemplo, a criança pode desenhar o que está no interior de uma casa, ou seja, nesta fase a criança pode desenhar até mesmo o que está oculto.

O quarto tipo de realismo, *realismo visual* ocorre por volta dos doze anos de idade, é marcado pelo empobrecimento do grafismo que tenta assemelha-se às produções adultas. Luquet (1969) explica que em alguns casos, é próprio desta idade o abandono do desenho, contudo podemos ilustrar com o seguinte registro:



Figura: 04

Disponível em <http://cristinarcos.wordpress.com/2009/06/30/tema7/>; acesso 06 out. 2013.

Contudo, após as explanações sobre a evolução do desenho, não nos cabe incentivar as crianças a desenharem no modo realismo visual se elas gostam e desenharam de acordo ao realismo intelectual ou até mesmo falhado. A criança chegará à fase do realismo visual quando naturalmente estiver vontade. O que nos cabe, é orientar a produção da criança de modo que norteie o seu desenho, apresentando-lhes temas sempre que necessário para que a criança realize suas produções dentro de um contexto, valorizando-as em qualquer dos realismos propostos por Luquet (1969).

Ainda a respeito da evolução do desenho infantil Ribeiro (2011), traz algumas considerações de Jean Piaget com relação à teoria cognitiva. Lembrando que Piaget criou a Teoria Cognitiva para explicar o desenvolvimento humano, correspondendo a quatro etapas do crescimento infantil: Sensório motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Da mesma forma, de acordo com Ribeiro (2011), dentro da teoria cognitiva encontram-se as fases da evolução da grafia da criança. A primeira fase é a *garatuja*, quando a criança se aproxima dos dois anos de idade começa a expressar as primeiras grafias. Essa atitude faz parte do período sensório motor da Teoria Cognitiva. A *garatuja* pode ser dividida em: desordenada – quando ocorrem movimentos amplos e desordenados (Figura: 05). Ordenada –

quando se estabelecem movimentos longitudinais e circulares; coordenação visual e motora (Figura: 06).



Figura: 05

Figura: 06

Disponível em <http://rodadeinfancia.blogspot.com.br/2013/07/grafismo-infantil-estagios-do-desenho.html>; acessado em 06 out. 2013

Além dessa classificação dada por Piaget, Ribeiro (2011) cita uma concepção do autor Arno Stern, o qual alega que a garatuja como fase da evolução gráfica, compreende certas características como: Forma e pormenor da mancha: pinceladas grandes e grossas aplicadas com eficácia, ou traços firmes aplicados em pinceladas leves; Densidade e justaposição: Pode-se encontrar pequenas e numerosas pinceladas dispersas ou grandes placas contínuas; Coloração: Certas crianças, embora não utilizar a mesma cor, efetuam diversos quadros monocromáticos, ou ainda, fazem dominar uma cor num conjunto de cores; Estruturação do espaço organização do quadro: Observa-se uma organização por um sistema de traço, e assim se distinguem os temperamentos gráficos e coloristas.

A segunda fase da evolução gráfica na teoria cognitiva de Piaget, de acordo com Ribeiro (2011) é o *Pré-esquematismo*, esta assenta no período pré-operatório a denominada primeira infância, entre os dois e sete anos de idade. Surge a descoberta entre o desenho, o pensamento e a realidade, também estimulada pelo aparecimento da linguagem.

Nesta fase a criança começa a elaborar vocabulário pré-figurativo ou simbólico. A partir de suas representações de símbolos começa a surgir caras ou pessoas e há a primeira tentativa de representá-los com intencionalidade, essa fase pode ser associada com o realismo falhado defendido por Luquet (1969). A criança quer que o desenho seja real, porém não consegue caracterizar o objeto (Figura: 07).

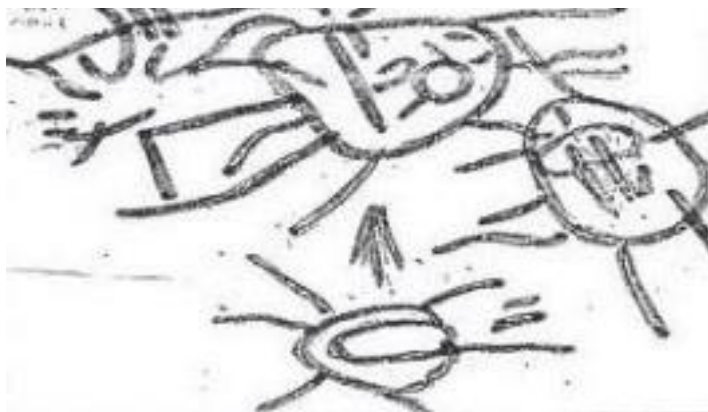


Figura: 07

Disponível em <http://rodadeinfancia.blogspot.com.br/2013/07/grafismo-infantil-estagios-do-desenho.html>; acessado em 06 out. 2013.

A criança começa a representar figuras que parecem flutuar no espaço, de uma forma arbitrária, desvinculadas umas das outras. Depois, possui uma noção de horizontal/vertical, oscilando entre a organização própria do espaço cenográfico, onde o viés passa a sugerir dinamismo.

A terceira fase é o *Esquematismo*, faz parte do período operatório concreto da Teoria Cognitiva, é notável nas crianças entre os sete aos dez anos de idade. O Esquematismo é caracterizado por esboços representativos, a criança ultrapassa o egocentrismo e desenvolve uma sintonia com os sentimentos e as pessoas que a rodeiam. No espaço onde é feito o desenho, surge uma linha base que apoia as representações elaboradas pela criança. A figura humana aparece, porém com exagero, descuido ou omitida de conjunto gráfico (Figura: 08).



Figura: 08

Disponível em <http://rodadeinfancia.blogspot.com.br/2013/07/grafismo-infantil-estagios-do-desenho.html>; acessado em 06 out. 2013.

Nesta fase segundo Piaget (1971), existe a descoberta das relações quanto à cor e o objeto representado.

A quarta fase da evolução gráfica na teoria cognitiva é o *Realismo*, a qual pode ser relacionada com o período operatório concreto, porém na sua fase final. Nessa fase ao registrar

a criança já tem uma consciência a respeito do sexo, notório pela acentuação das roupas e formas das figuras em seus desenhos (Figura: 09).



(Figura: 09)

Disponível em <http://rodadeinfancia.blogspot.com.br/2013/07/grafismo-infantil-estagios-do-desenho.html>; acessado em 06 out. 2013.

Na representação da figura humana percebe-se o abandono das linhas e as formas geométricas passam a representá-las no seu conjunto. Nesta fase, existe também mais rigidez e formalismo no desenho.

A última fase em termos de evolução gráfica na teoria cognitiva é o *Pseudo Naturalismo*, essa começa por volta dos doze anos de idade e corresponde ao período operatório formal. É caracterizada pelo fim da atividade espontânea e o início da investigação da personalidade, ou seja, a criança já consegue representar o que vê de forma concreta e formal. No que se refere a figura humana este apresenta particularidades a nível da diferenciação do sexo no desenho de formas proporcionalmente exageradas. Apesar de mais realista o desenho é também mais liberal e imaginativo, podendo a criança dar “asas à imaginação” para criar hipóteses que contemplem a realidade do desenho.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto, é possível perceber que o sujeito observa, conhece, assimila e extrai informações do meio, necessitando de integrá-las e organizá-las num todo coerente. Para isso, é preciso que tais informações passem por processos, e modificações as quais são reestruturadas, ressignificadas e caracterizadas em novos tipos de representações. Assim acontece com o desenho, que é precedido pela garatuja, perpassa por várias fases evolutivas até se constituir na escrita.

Saindo da construção concreta do desenho para a interpretação do mesmo, Ribeiro (2011) afirma que interpretar o desenho infantil significa explicá-lo, compreendê-lo no seu

sentido mais ou menos oculto, traduzindo verbalmente aquilo que de fato está exposto e pode ser lido. Pode-se extrair dois tipos de percepções do desenho infantil: a sensorial e a racional. O tipo sensorial apresenta dinamismo, cores vivas, estrutura ligada do conjunto em relação com a força criadora da personalidade e da adaptação social e fidelidade do contato. No tipo racional predomina o rigor geométrico precisar os detalhes dos objetos, boas capacidades de observação, facilidade de concentração e tenacidade em concretizar.

Nesse sentido, para que possamos entender e interpretar o desenho infantil é preciso que acompanhemos a criança enquanto desenha, observando minuciosamente cada detalhe do que é feito no ato de desenhar. E não só o ato de fazer, mas também a fala da criança no momento da sua produção, pois a verbalização da criança ao desenhar nos permite ver um desenho que está além do registrado no papel.

Entretanto o desenho nos traz valiosas informações sobre a cultura infantil que é compartilhada pelas as crianças. Porém, o sentido que o autor (criança) atribui a sua grafia somente ele poderá nos explicar, para que possamos entender e saber como intervir no processo alfabetizador da criança. Contudo, para entender o desenho como instrumento necessário a aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil é preciso compreender os processos pelos quais as crianças vivenciam até chegarem à escrita convencional, além de compreender o contexto em que a criança vive e os sentidos atribuídos por ela desse contexto.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MINISTÉRIO da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. “Introdução”. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, v.1, MED/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

DURAN, Marília C. G. Alfabetização: **Teoria e Prática**. Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/alfabetizacao_p105-113.pdf; acessado em: 06 out. 2013.

FERREIRO, Emilia. Os problemas cognitivos envolvidos na construção da representação escrita da linguagem. In: FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo – SP: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez: 2000.

GOODMAN, Yetta M. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LUQUET, G. H. O desenho infantil. Porto: Ed. Minho, 1969 apud RIBEIRO, Marta Sofia Diogo. **Do desenho à ilustração infantil**. Universidade de Lisboa. Faculdade de Belas-Artes. 2011.

NATIVIDADE, Michelle Regina da; COUTINHO, Maria Chalfin; ZANELLA, Andréa Vieira. **Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico - cultural**. Contextos Clínicos, 1 (1): 9-18, janeiro-junho 2008.

PEREIRA, L.T.K. 2005. **O desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso**. Portal da UNESCO. Disponível em: http://portal.unesco.org/culture/fr/file_download.php/9ffc37e6d64b38a5978c9202d23b913clais-krucken-pereira.pdf; acessado em: 27 fev. 2006.

PIAGET, Jean – **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SILVA, S.M.C. 1998. **Condições sociais da constituição do desenho infantil**. Psicologia USP, 9: 205- 220. Disponível em: <http://www.scielo.br/prc>, acessado em: 28/02/2006.

SOARES, Magda. Alfabetização: acesso a um código ou acesso à leitura? **ONG Leia Brasil**. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.leiabrasil.org.br/leiaecomente/biblioteca_derrubada.htm. Acesso em: 13 set. 2005.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever**. 3 ed. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

VYGOSTSKY, Lev Semyonovich. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1988.