



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

ORALIDADE E SENTIDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Risonete Lima de Almeida³⁶⁴
(UFBA)

Dinéa Maria Sobral Muniz**
(UFBA)

RESUMO

Este texto apresenta o projeto de pesquisa que vem sendo desenvolvido no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Trata-se de uma proposta de investigação no campo da expressão oral, no âmbito da Educação Infantil, considerando os sentidos produzidos pela criança a partir de sua leitura do mundo real e imaginário. As reflexões sobre as quais se assentam o projeto foram construídas a partir de concepções que tomam a língua e o sujeito da linguagem como o lugar da interação. Os primeiros repertórios construídos pela criança e sua leitura antes do ingresso em instituições escolares serão tomados como ponto de partida. Argumentamos a favor do espaço para as narrativas orais, onde se incluem os contos, os sonhos, as histórias e as brincadeiras da tradição oral. Esperamos que os resultados da pesquisa possam contribuir, do ponto de vista lingüístico, educacional, social e político, para o trabalho pedagógico no campo da Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: representações simbólicas da criança, expressão oral, educação infantil.

³⁶⁴ Mestre em Linguística, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING). E-mail: petersonlima@terra.com.br

** Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação e do Departamento II da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem. E-mail: sobraldm@ufba.br



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

INTRODUÇÃO

Reflexões introdutórias sobre a expressão oral e construção de sentido

Sabemos que as modalidades de uso da língua – escrita e oral - têm importância e papel social definidos, e, portanto, uma não é superior nem inferior a outra. No entanto, é visível a supervalorização da sociedade com a capacidade de escrever, mobilizando, assim, na escola, a ênfase para os processos de escrita e de leitura, tomados, inadequadamente, com maior ênfase para decodificação de signos (MARCUSCHI, 2001). Indubitavelmente, a escrita tem que ter o seu lugar na escola, mas é preciso cuidar para que a escrita não seja a única forma de expressão na escola. Mais ainda, para que as atividades de avaliação da escrita na escola não se tornem a única forma de expressão escrita.

Como a escrita e a oralidade se inserem na escola? Que grau de importância é atribuído à aprendizagem da leitura e da escrita? Que espaço é dedicado à oralidade no processo de aprendizagem da leitura e da escrita? Esses e outros questionamentos que poderão surgir ao longo deste estudo propõem reflexões que buscamos fazer como forma de contribuir para os estudos na interface Linguagem e Educação.

A preocupação atual sobre a aprendizagem da leitura e da escrita se pauta em posições defensoras da alfabetização como um processo de construção de conhecimento a partir da atividade intelectual da criança (FERREIRO, 2001). Nesse sentido, o processo de alfabetização deveria sempre considerar os primeiros repertórios de aprendizagem construídos pela criança antes mesmo do seu ingresso na escola. A partir daqui, usaremos, em lugar de alfabetização, a expressão aprendizagem da leitura e da escrita, compreendendo que esse processo

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

se inicia desde as primeiras construções do aprendiz, quando se trata do ingresso no mundo grafocêntrico.

As crianças, ainda bebês, já começam a interação linguística necessária, usando uma linguagem figurativa, para ter o mundo em sua cabeça e poder representá-lo de diversas maneiras. Os estudos sobre as primeiras condutas de representação durante o período em que a criança constrói a linguagem oral são reveladores dos primeiros esquemas simbólicos: imagem mental, imitação, linguagem oral e jogo simbólico (PIAGET, 1971).

Os enunciados da criança estão, inicialmente, ligados a um contexto, a eventos experimentados. As primeiras palavras são reveladoras da relação existente com as ações, com os gestos, com as brincadeiras, enfim, anunciam a presença do jogo simbólico e já carregam a abstração que expressam nas ideias evocadas (ALMEIDA, 2007).

Nosso interesse de pesquisa se direciona para as representações de crianças que já se encontram na Educação Infantil e iniciam o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Interessam-nos os enunciados que revelam os repertórios construídos pela criança, especialmente aqueles que fazem o adulto pronunciar: “Criança diz cada uma!”. Isso porque acreditamos que para a criança construir, conceitualmente, o mundo constituído de palavras, é preciso também que ela estabeleça relações com os significados atribuídos por ela própria, pois é exatamente por isso que surgem as representações das coisas (ALMEIDA, 2007).

No entanto, adultos ainda insistem em criar hipóteses a respeito do que pensam e dizem as crianças. Insistem ainda em selecionar palavras isoladas e os contextos para leitura e escrita, quando estas já possuem um mundo conceitual em sua percepção simbólica e que pode ser revelado em muitas oportunidades de aprendizagem através da oralidade, antes mesmo da representação em códigos gráficos.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

Compreender as representações simbólicas é compreender o imaginário (TRINDADE, LAPLANTINE, 1997), a partir da interpretação que os homens atribuem à realidade para apreender o mundo que o circunda e nele poder se relacionar. É também lembrar que a criança desde que nasce é exposta às diversas linguagens do mundo e que para se comunicar ela interpreta este mundo e constrói significados na interação que estabelece com aqueles com quem convive: amigos, familiares, vizinhos. As linguagens são variadas e a infância é marcada, especialmente, pela oralidade e por momentos de muita criatividade na leitura ou produção de textos: canções infantis, histórias narradas e inventadas por adultos e pelas próprias crianças, parlendas, recados, reclamações infantis, fuxicos, adivinhas etc. Uma vez em contato com estes gêneros, as crianças estão sempre construindo representações.

Essas considerações iniciais nos conduzem à pergunta de investigação: Como as representações simbólicas da criança são reveladoras dos sentidos que ela produz na Educação Infantil? Pretende-se, então, compreender as representações simbólicas, expressas pela oralidade, para dialogar com os sentidos que a criança produz a partir de sua leitura do mundo real e imaginário.

A perspectiva qualitativa se apresenta para este estudo porque permite explorar o contexto e os atores sociais para compreendê-los, apresentando uma feição mais detalhada das informações apreendidas que não podem ser delimitados por categorias de análise à priori. Procura, então, descobrir, com a precisão possível, como o objeto de pesquisa se revela, sua relação com os acontecimentos, sua natureza e características (RUDIO, 1999), conduzindo-nos a construir os dispositivos, conforme os diálogos entre pesquisador e atores sociais se interpõem.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

Diálogos teóricos sobre linguagem e função simbólica

A presença do elemento simbólico na perspectiva de Orlandi (2007) enfatiza o ponto de vista discursivo, valida o equívoco, a contradição e a “falha” projetada na sala de aula por alunos. Assim, estes elementos constituem e são constitutivos do gesto simbólico. Na expressão oral ou escrita encontra-se o gesto de interpretação.

Defende-se, então, a interpretação vista como uma compreensão, no sentido de ato que representa, que projeta sentidos através de seus mecanismos interpretativos, na relação com as diversas linguagens, nas distintas posições dos sujeitos. Sujeito histórico, social, descentrado de sua origem porque ele próprio é um lugar de significação. Porque ele, sujeito ativo, determina a constituição dos sentidos, embora este processo escape ao seu controle consciente e às suas intenções, como falha necessária (ORLANDI, 2007).

É nesse entremeio dos sentidos que Miriam Lemle (2005) nos mostra que uma representação simbólica não é uma correspondência transparente entre um elemento concreto e a ideia que simboliza. Uma coisa é símbolo de outra sem que nenhuma característica sua seja semelhante a qualquer característica da coisa simbolizada.

As crianças compreendem como a linguagem escrita representa as ideias e os conceitos que as pessoas, os objetos no mundo real e a linguagem oral possuem numa determinada cultura. No entanto, antes do começo da representação sob a forma de linguagem escrita, a expressão oral é mediadora da representação do imaginário infantil. Na infância, os gestos de interpretação predominantes, antes de requisitar a representação escrita, recorrem à oralidade para leitura do mundo que certamente já se revela prenhe de símbolos; a construção simbólica é, portanto, imprescindível para o aprendizado da leitura e da escrita.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

Quando pensamos na criança em processo de aprendizagem da leitura e da escrita, recorreremos às variadas formas de linguagem e nas distintas materialidades que significam. A esse respeito, os estudos de Belintane (2005), com aproximações entre Linguística, Psicanálise e Educação, creditam aos gêneros textuais presentes na infância (parlendas, brincadeiras e mnemônicas), originalmente de base oral, as contribuições na aquisição de habilidades languageiras que permitem uma boa entrada na escrita e a formação de bons leitores. Defende, assim, que a criança seja incentivada a utilizar a diversidade possível da oralidade, a exemplo de textos originários da tradição oral, o que significa validar o processo numa relação mais implicada com a oralidade e com o desejo de significar a sua cultura.

O desejo de ler e de escrever é mobilizado pela oportunidade de rememorar momentos prazerosos de brincadeiras com palavras: parlendas, mnemônicas, rimas, adivinhas, contação de histórias... (BELINTANE, 2005). É nessa oportunidade que a atividade intelectual pode acionar a diversidade de repertórios linguísticos construídos a partir das interações permitidas.

A discussão sobre o desejo de ler por Muniz (2000) adverte sobre as práticas pedagógicas e interlocuções necessárias. É importante que o lugar do aluno não seja o da passividade e que o professor não seja o único interlocutor dos textos. O espaço para o desejo de ler reclama a presença de práticas de escuta das possibilidades de leitura dos alunos, o que, uma vez mais, valida a necessária presença da oralidade e suas manifestações simbólicas. Valida não tão somente o espaço da expressão oral, mas a consciência de que a imposição da escrita, nos primeiros passos da infância, sobretudo por esta ser imediata, torna a comunicação difícil e silencia a criança.

O cenário encontrado, a respeito da expressão oral na escola (MUNIZ, 1980; AZEVEDO, TARDELLI, 1997), revelou-se inquietante e desejoso de transformações no final do século passado. As iniciativas acadêmicas e educacionais marcam o



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

novo século com mobilizações que buscam contribuir para mudanças que se revelam urgentes. É nesse contexto que o “Projeto Salvador Lê-Observatório de Leitura”, vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia se destaca e amplia os olhares para as diversas linguagens que a escola possui e para aquelas que desejam entrar na escola, fazendo interlocução com professores e alunos de escolas da educação básica da rede municipal de ensino da cidade de Salvador.

As representações simbólicas projetam experiências reais ou imaginárias. Os registros escritos, por exemplo, estão nos muros e nas paredes de casas e ruas, antes de entrar na escola. E estão, antes, nos textos orais, no mundo criado do imaginário. A leitura e a compreensão dos sentidos não são apenas aquelas dos textos escritos. Escrita e Oralidade se visitam. Marisa Lajolo (2008, p.7) nos lembra que nós lemos para entender o mundo, pois em nossa cultura “[...] quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode começar na escola, mas não pode encerrar-se nela”.

A leitura assim se movimenta, ora se encontra na escola, sem se incomodar qual a passagem que lhe é concedida, pela porta, pela janela, por sobre os muros; ora se encontra do lado de fora, acolhendo aqueles que também têm “história de verdade” pra narrar. Aqueles que “são regidos pelo simbólico e vivem à procura de sentidos para rumar sua existência. Cada humano tem coisas para contar porque guarda na cabeça e no coração tudo o que marcou, de modo positivo ou negativo, seu mundo vivido” (ARAPIRACA, 2007, P.19).

Observa-se que as relações sociais (dentro e fora da escola) atuam sobre o discurso e, assim, geram diferentes “códigos” linguísticos. Estes, por sua vez, criam para o falante diferentes significações e ordens de relevância e de organização da

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

realidade (SOARES, 2000). O uso da linguagem é, portanto, determinado pelas relações sociais e a criança ao entrar na escola deve ter este aspecto validado.

Neste enfoque, a função social da linguagem não se limita à ação do adulto sobre a criança, mas, especialmente, à atividade da própria criança que, ao fazer uso da linguagem, busca satisfazer a cada uma de suas necessidades. Halliday categoriza sete modelos de linguagem, cada uma delas exercendo funções específicas: instrumental, reguladora, interacional, pessoal, heurística, imaginativa e representativa (Soares, 1983).

As relações entre o desenvolvimento dessas funções na criança e a aprendizagem sistemática da língua na escola justificam aspectos do desempenho na leitura e na escrita. Segundo Halliday, a escola atribui maior importância à função representativa, função presente no discurso do professor e nos materiais didáticos. Há, portanto, uma relação unilateral.

A função heurística é destacada como a que a criança está mais familiarizada ao ingressar na escola, no entanto, acaba perdendo espaço para outras formas de leitura do mundo. Esta função valoriza o próprio processo de elaboração do pensamento, a cognição humana. Dentre os vários fatores caracteristicamente heurísticos, consideramos relevante para este estudo: os processos de conotação, as inúmeras figuras de linguagem que são reveladas na expressão oral, principalmente as semânticas, porque não tomam os sentidos a partir de palavras isoladas. Beltrão (1995), ao refletir sobre os estudos de Soares e Halliday, afirma a importância dos fundamentos da Linguística, Psicolinguística e Sociolinguística para compreensão do caráter eminentemente social das funções da linguagem, visando à aprendizagem da leitura e da escrita.

Este estudo elege as categorias “Representações Simbólicas”, “Leitura e Compreensão dos Sentidos” e “Expressão Oral” e as correntes teórico-conceituais “Linguística Textual”, “Filosofia da Linguagem” e “Análise do Discurso” como



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

inspirações necessárias para interlocução com as representações simbólicas na Educação Infantil.

Da importância da escrita e da oralidade como lugar dos sentidos

A maioria das pesquisas sobre aprendizagem da leitura e da escrita ainda revelam evidente preocupação com a linguagem escrita. As representações simbólicas, nesse sentido, são percebidas na escrita oralizada - fala das crianças quando são interrogadas sobre o seu texto (desenhos, escritos). As marcas simbólicas e as leituras reveladas partem de material gráfico. Mesmo que a apreensão ocorra a partir da fala, do dito pela criança, a referência é o seu texto escrito ou desenhado.

Os estudos sobre consciência fonológica aparecem ainda em maior número, seguidos das pesquisas sobre habilidades ortográficas e sintáticas. O interesse para as habilidades semântica e discursiva acontecem ainda com pouca atenção; vê-se que o componente semântico aparece na contramão do interesse. No entanto, acreditamos que tomá-lo como primeiro componente de análise torna-se significativo e relevante para a aprendizagem da leitura e da escrita, já que a criança ao ingressar na escola é prenhe de sentidos já construídos em sua interação com o mundo real desde o seu nascimento.

E se o texto de referência fosse o texto oral, em especial aqueles produzidos pela própria criança? Como aparecem as representações simbólicas na expressão oral? Como é possível perceber as “marcas” que revelam sentidos próprios? Penso ser possível analisar as representações simbólicas a partir da expressão oral da criança, perceber as pistas que ela revela quando fala sobre algo que já experienciou, leu, ouviu, viu...



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

É necessária maior atenção à escuta e à produção da expressão oral. As Representações Simbólicas podem parecer uma “falha” da criança, mas se trata de uma maneira bastante inteligente de anunciar: antes de me ensinarem um modo de fazer, é preciso que compreendam o meu modo de pensar.

A escuta de eventos comunicativos orais é uma significativa maneira de ler e compreender os sentidos produzidos pela criança. Destacamos, aqui, a língua materna que a criança aprende antes do ingresso na escola e a necessidade de que a oralidade que está fora da escola se inscreva como ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita na escola. Isso porque ao tomar a expressão oral como condição para a aprendizagem da língua escrita, promove-se o amadurecimento linguístico e valida-se as funções que lhe são próprias.

Apelos simbólicos da criança na educação infantil e a formação do professor

O interesse pela aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil nos remete à condição histórica, social e política da criança (ARIÈS, 1978; KRAMER, 1994). Assim, é, antes, uma iniciativa que traz para o plano da reflexão o fazer político da educação básica no Brasil. A atenção aqui se volta para a criança que ingressa em creches e pré-escolas.

A educação formal da criança de zero a seis anos como um direito assegurado na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) é ainda uma “jovem” (23 anos) a reclamar os seus direitos e os deveres daqueles que participam dos processos educacionais. Mais jovem ainda é a configuração de instituições de Educação Infantil para o acesso das crianças em creches e pré-escolas como primeira etapa do ensino básico a partir da Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996).

Os direitos garantidos na constituição representam mudanças importantes na situação das crianças brasileiras, pois passam a ser reconhecidas como cidadãos.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

No entanto, a existência de uma lei não significa a garantia do espaço da criança na prática. Observamos com Kramer (1994) que o conceito de infância subjacente a estes momentos políticos se distancia do mundo em que a criança se insere e da afirmação de criança produtora da cultura.

A ênfase ao atendimento da criança, que até meados do século passado levava em conta apenas fatores médicos e assistenciais, se direciona lentamente para fatores educacionais. A Educação Infantil se torna tema de pesquisas que transcende ao assistencialismo. No entanto, as publicações de Referenciais e Diretrizes não significaram mudanças de concepções de infância e de educação. É preciso considerar as condições e a diversidade social e cultural das crianças que ingressam na escola. É preciso também considerar o perfil e o papel dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas.

Estas considerações sobre o profissional da Educação Infantil permitem refletir sobre a concepção de criança inserida nesta etapa escolar. Demandas assistencialistas se esbarram e se confundem com fatores educacionais. Como a criança é inserida na construção desta importante etapa de sua vida?

De um lado, uma concepção que vê a criança como um ser frágil, dependente do adulto em todas as suas necessidades. A criança é aquela que deve ser mobilizada pelas decisões e voz do adulto. De outro, a criança é tomada por uma visão adultocêntrica. Assim configurada, lhe é exigido todo o enquadramento formal de escola, de expressão para o cumprimento de seus deveres, de respostas às perguntas do adulto; enfim, por uma ideia de apenas aluno. O que sobra de seu tempo de criança?

É, então, pela necessidade de fazer valer o direito à expressão de uma das mais caras características da criança – a de ser simbólica por natureza, que a expressão da oralidade reclama o seu espaço. O espaço de participação nas ideias



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

construídas, de falar o que pensa, de narrar acontecimentos, de expor suas “mentiras” e invencionices, de permitir a projeção do imaginário.

É, também, para que a discussão sobre formação pessoal e social e o conhecimento de mundo não sejam limitadas ao atendimento de orientações pedagógicas para o trabalho com expressão oral e escrita, desenvolvido apenas com o objetivo de avaliar o desempenho nas “provinhas” ou atividades.

Ações recentes já estão inseridas em uma política nacional de formação do magistério e fazem parte das metas mais importantes do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, a exemplo do Proinfantil e da Especialização em Educação Infantil. Lembrar a formação docente de profissionais que atuam na Educação Infantil construída em bases científicas e técnicas organizadas, significa pensar, também, naqueles a quem se dirige o processo educativo – as crianças – buscando assegurar seus direitos.

Acreditamos que o projeto e os possíveis resultados decorrentes desta iniciativa poderão trazer subsídios teóricos e práticos para a Educação Infantil, na medida em que apresente à comunidade científica respostas que contribuam para inserir a criança como partícipe de sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Risonete Lima de. **Aquisição das primeiras palavras**: um estudo sobre aspectos lingüísticos em interação com ações intelectuais. Salvador, 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

-
- ARAPIRACA, Mary. Narrativas fazem sentidos. In: MUNIZ, Dinéa Sobral; SOUZA, Emília Helena P.M. de; BELTRÃO, Lícia Maria Freire (Orgs). **Entre textos, língua e ensino**. Salvador: EDUFBA, 2007.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro. Zahar, 1978.
- AZEVEDO, C.; TARDELLI, M. Escrevendo e falando na sala de aula. In: **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Córtez, 1997.
- BELINTANE, Claudemir. Matrizes e matizes do oral. Revista Doxa – **Revista Paulista de Psicologia e Educação**. vol. 9. Araraquara: São Paulo, 2005 (pp. 23-45)
- BELTRÃO, Lícia Maria Freire. As funções da linguagem e o ritual pedagógico. In. **Revista Ceap de Educação**. Salvador: ano 3, junho 1995, no. 9, pg. 29-33.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 14 mai. 2009.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzáles e outros. São Paulo: Cortez, 2001.
- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo, Cortez, 1994.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MUNIZ, Dinéa Sobral. **A expressão oral na escola de primeiro grau: aspectos linguísticos e educacionais**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 1980.
- _____. O desejo de ler no contexto socioeducacional brasileiro. **Revista da Faced**, Salvador. n. 4, p. 93-109, 2000.
- ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.
- PIAGET, Jean. (1971) **A formação do símbolo na criança**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar.
- RUDIO, Franz Vitor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SOARES, Magda Becker. Aprendizagem da língua materna: problemas e perspectivas. **Em Aberto**. Brasília: v. 2, n. 12, p. 01-15, jan.1983.
- _____. **Linguagem e Escola**. Uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

TRINDADE, Liana; LAPLANTINE, François. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 1997. Coleção primeiros passos.