



EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PIBID ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS LÚDICAS E INTERATIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Samira Helena Delfino ¹
Charliana Ferreira Lima ²
Maria das Dores Nascimento ³
Cléia Demétrio Pereira (Orientadora) ⁴

RESUMO

O presente relato de experiência, vinculado ao subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Alfabetização, do curso de Pedagogia do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEAD/UDESC), descreve o percurso formativo vivenciado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As atividades pedagógicas realizadas tiveram centralidade no desenvolvimento da oralidade, da leitura, da escrita, do raciocínio lógico e da expressão artística das crianças, por meio de práticas lúdicas e interativas. O trabalho foi fundamentado na metodologia da pesquisa-ação e nos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no campo da alfabetização e letramento nos anos iniciais. As atividades contemplaram o uso de cantigas populares para estimular a escuta, a coordenação motora e a musicalidade; uma parlenda associada a um jogo de tabuleiro, para explorar a consciência fonológica e a contagem silábica; e a contação de histórias, seguida de atividades com desenhos e massinha de modelar, promovendo a imaginação, a narrativa oral e a expressão simbólica. A participação ativa das crianças demonstrou o potencial dessas abordagens para promover aprendizagens significativas e integradas. Entre os desafios enfrentados, destacaram-se a gestão do tempo e a necessidade de adaptação das propostas aos diferentes níveis de desenvolvimento da turma, o que exigiu flexibilidade e sensibilidade pedagógica. Esta experiência permitiu repensar o lugar do planejamento nos processos intencionais para as aprendizagens nos anos iniciais, bem como o papel do professor como mediador do conhecimento curricular. Vale destacar também que o PIBID tem se constituído como um importante espaço para a formação docente, paralelamente ao estágio supervisionado como componente curricular. Com isso, compreendemos que estes espaços são considerados privilegiados para a construção da identidade profissional docente, ao possibilitar a vivência concreta de situações pedagógicas que articulam teoria e prática, fortalecendo a formação inicial dos futuros professores.

Palavras-chave: Pibid, Alfabetização, Formação de professores, Práticas lúdicas, Anos iniciais.

¹ Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, sahelenadel@hotmail.com

² Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, shay96lima@gmail.com

³ Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, marianascimento_77@hotmail.com

⁴ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho Uminho - UM, cleia.pereira@udesc.br





INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto de Alfabetização do curso de Pedagogia do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), constitui um locus privilegiado para a formação de futuros educadores, onde a teoria acadêmica encontra a efervescente realidade da sala de aula. É nesse espaço de práxis que a identidade docente é forjada, por meio da reflexão crítica sobre a ação pedagógica. Este relato de experiência se dedica a explorar, com maior profundidade reflexiva, duas atividades desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que se revelaram particularmente elucidativas sobre o complexo processo de aquisição da leitura e escrita: um jogo de tabuleiro focado na consciência fonológica e a contação de histórias com seus desdobramentos expressivos.

Nosso propósito central foi o de conceber e implementar práticas pedagógicas que fossem lúdicas e interativas, mas que, fundamentalmente, abordassem de forma integrada os conceitos de alfabetização e letramento. Historicamente, a alfabetização foi compreendida como a mera aquisição do código escrito, decodificação de letras e codificação de palavras, enquanto o letramento se refere ao uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos (Soares, 2000; 2003). É nesse intercruzamento que reside a riqueza de nossa abordagem. Acreditamos que a criança, protagonista de seu próprio aprendizado, constrói ativamente o conhecimento sobre a linguagem escrita e, simultaneamente, compreende as funções sociais dessa linguagem.

A escolha de concentrar a análise no jogo de tabuleiro "Carrinho de Picolé" e na contação de histórias "José e Mané" não é fortuita. O primeiro exemplifica como o lúdico pode ser um potente mediador para a consciência fonológica e a psicogênese da escrita, elementos cruciais para a alfabetização em sua dimensão mais técnica, conforme defendido por Magda Soares. O segundo, por sua vez, ilustra como a narrativa oral e a expressão simbólica são portas de entrada para o letramento, ao engajar a criança em práticas sociais de uso da linguagem, tal como preconizado por Angela Kleiman (1995) e, de forma inspiradora, para a formação do imaginário e do leitor, segundo Fanny Abramovich (2000).

Desta forma, este relato busca descrever as atividades, e, sobretudo, estabelecer um diálogo entre as observações práticas e um referencial teórico expandido, que inclui as contribuições de Magda Soares, Angela Kleiman e Fanny Abramovich, sem negligenciar as visões de Vygotsky, Freire, Ferreiro e Teberosky. O objetivo é evidenciar como a





alfabetização lúdica e inclusiva é o caminho para um desenvolvimento integral, onde a criança é simultaneamente leitora, escritora e participante ativa do universo letrado.

METODOLOGIA

A experiência relatada foi orientada pelos princípios da pesquisa-ação, concebida como uma abordagem que articula investigação e transformação da realidade. Conforme destaca Thiollent (1986), trata-se de um método no qual o pesquisador assume papel ativo no processo de mudança, intervindo, observando, refletindo e ajustando continuamente a prática. Em contextos educacionais, essa perspectiva fortalece o professor — ou futuro professor — como sujeito reflexivo e protagonista na construção de práticas pedagógicas mais significativas, aspecto fundamental para propostas que integram alfabetização e letramento em uma lógica lúdica e inclusiva.

O percurso metodológico teve início na fase de estágio supervisionado, durante a qual foi realizada uma leitura de contexto aprofundada. A imersão no cotidiano escolar permitiu compreender a organização física e pedagógica, assim como o repertório cultural já mobilizado pelas crianças em suas interações: narrativas orais, cantigas, brincadeiras e modos próprios de significar o mundo. Essa constatação dialoga diretamente com Kleiman (1995), ao reconhecer que as práticas sociais de letramento antecedem a escolarização formal, e com Abramovich (1989), ao destacar a centralidade das narrativas na formação do imaginário infantil.

Com base nesse diagnóstico inicial, o projeto de intervenção foi elaborado de forma flexível, característica intrínseca à pesquisa-ação, permitindo ajustes sucessivos diante das demandas emergentes. As duas atividades analisadas — o jogo de tabuleiro “*Carrinho de Picolé*” e a contação de histórias “*José e Mané*” — foram planejadas para articular a dimensão técnica da alfabetização (notadamente a consciência fonológica) às práticas sociais de letramento, que envolvem a construção de sentidos, a oralidade e o engajamento com o texto.

O papel do professor-pesquisador foi determinante para conduzir a experiência com sensibilidade ética e escuta atenta. A observação das interações, das hipóteses de escrita, dos gestos e das narrativas das crianças possibilitou compreender seus modos singulares de apropriação da linguagem. Essa postura reflexiva, inspirada em Abramovich (1989) ao reconhecer o potencial formativo das histórias, orientou mediações inclusivas que respeitaram ritmos, interesses e direitos de aprendizagem.





Os participantes foram bolsistas do PIBID Alfabetização e um grupo de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A coleta de dados envolveu: (a) Observação participante: registros sistemáticos das interações, falas e comportamentos das crianças frente às atividades.

Registros descritivos (diário de campo): anotações sobre planejamento, desenvolvimento, dificuldades e reflexões emergentes; (b) Análise das produções infantis: desenhos, pinturas e modelagens como elementos expressivos das compreensões construídas; e, (c) A análise dos dados ocorreu de forma processual e formativa, acompanhando o ciclo da pesquisa-ação, planejar, agir, observar e refletir (Thiollent, 1986). Esse movimento constante permitiu aprimorar as atividades e aprofundar a compreensão sobre as relações entre alfabetização e letramento, contribuindo para a formação de docentes capazes de atuar com intencionalidade pedagógica, sensibilidade cultural e compromisso com práticas inclusivas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A complexidade do processo de aquisição da leitura e escrita demanda uma compreensão multifacetada, que transcende a visão reducionista da alfabetização como mera decodificação. Para aprofundar essa discussão e sustentar as práticas lúdicas e inclusivas observadas, é fundamental dialogar com autores que abordam as nuances da alfabetização (o processo de aprender a ler e escrever o sistema alfabético) e do letramento (as práticas sociais de uso da leitura e escrita), bem como a centralidade da narrativa na formação humana.

Magda Soares (2000, 2003) é uma das pesquisadoras brasileiras que dedicou estudos e pesquisas na área de alfabetização e letramento, suas obras contribuem para entender a integração desses dois conceitos. Soares defende que alfabetização e letramento são processos distintos, mas inseparáveis, que devem ocorrer simultaneamente. A alfabetização refere-se à aquisição do sistema de escrita alfabética, o domínio das relações grafofonêmicas, da consciência fonológica, da segmentação silábica e da própria convenção da escrita. Para a autora, é preciso ensinar explicitamente o sistema, mas de forma contextualizada. O letramento, por sua vez, diz respeito ao uso social da leitura e da escrita, a capacidade de interpretar diferentes tipos de textos, de produzir sentido em variadas situações comunicativas e de participar de práticas sociais que envolvem a linguagem escrita. Soares critica a dicotomia entre as duas, argumentando que a criança deve ser alfabetizada letrando, ou seja, aprendendo o código em situações reais de uso da linguagem.





Angela Kleiman (1995, 2005), outra importante referência neste campo, aprofunda o conceito de letramento, definindo-o como um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Para Kleiman, ser letrado não significa somente saber ler e escrever, mas sim saber fazer uso da leitura e da escrita em diferentes contextos e com diferentes propósitos. Ela enfatiza que o letramento é um fenômeno social e cultural, não apenas individual. As crianças chegam à escola já com algum nível de letramento, advindo de suas interações com o mundo letrado ao seu redor (rótulos, placas, histórias contadas em casa). A escola deve, então, ampliar e diversificar essas práticas de letramento, tornando a leitura e a escrita ferramentas significativas para a compreensão e atuação no mundo.

Nesse contexto, a contação de histórias emerge como uma prática milenar e, ao mesmo tempo, profundamente atual para a formação do sujeito letrado e imaginativo. Fanny Abramovich (1989, 1993), em suas obras, destaca a leitura de histórias como um dos caminhos mais ricos para o desenvolvimento da criança. Para Abramovich, "quem ouve e lê histórias viaja, sonha, e no sonho inventa". A história, seja ouvida ou lida, nutre o imaginário, amplia o vocabulário, aguça a curiosidade, ajuda a organizar o pensamento e a dar sentido ao mundo. Abramovich (1989, 1993) enfatiza que a narrativa é a base para a compreensão da estrutura do texto e para a construção da identidade do leitor. Ouvir histórias é preparar-se para o letramento, pois a criança se familiariza com a linguagem escrita em sua forma mais elaborada, desenvolve a capacidade de inferência, de antecipação e de atribuição de sentido. Além disso, a contação de histórias estimula a oralidade, a escuta atenta e a expressão de emoções e ideias, pilares para a comunicação e a socialização.

As contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) sobre a psicogênese da língua escrita, demonstram como a criança constrói hipóteses sobre o sistema de escrita (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético), oferecem uma base para a compreensão dos mecanismos mentais envolvidos na alfabetização, em consonância com a dimensão técnica defendida por Magda Soares. Soares, ao valorizar o ensino explícito do sistema alfabético, reconhece a importância de que a criança compreenda as regras e convenções que Ferreiro e Teberosky mapearam em seus níveis conceituais. A ludicidade, nesse contexto, como veremos nas atividades, pode ser uma estratégia muito significativa para que as crianças testem essas hipóteses de forma prazerosa.

Lev Vygotsky (1998) destaca o papel fundamental da interação social e das ferramentas culturais (como a linguagem) no desenvolvimento cognitivo. Para Vygotsky (1998), a "zona de desenvolvimento proximal" (ZDP) encontra eco direto na ideia de que as práticas de letramento são socialmente mediadas. A contação de histórias, defendida por





Fanny Abramovich, é uma prática cultural que, na ZDP, auxilia a criança a desenvolver habilidades narrativas e de compreensão textual que ela não conseguiria sozinha, nutrindo seu imaginário e sua capacidade de lidar com o simbólico. Paulo Freire (1996), com sua concepção de práxis e de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, alinha-se perfeitamente à visão de Angela Kleiman sobre o letramento. Para Freire, o ato de ler e escrever deve ser libertador e contextualizado na realidade do aprendiz, um princípio que Kleiman traduz na valorização das diversas práticas de letramento existentes no cotidiano. O professor-pesquisador, nesse sentido, deve ser o mediador que conecta a experiência da criança com o mundo letrado.

Os jogos e brincadeiras são estratégias didáticas que permitem trabalhar tanto a alfabetização (consciência fonológica, identificação de letras e sílabas de forma divertida, como no jogo de tabuleiro, em consonância com Soares) quanto o letramento (compreensão de narrativas, produção de sentido, interação social em torno de textos, como na contação de histórias, reforçando Kleiman e Abramovich). A ludicidade se torna a ponte que une a necessidade do ensino sistemático do código (Soares) com a imersão em práticas sociais de uso da linguagem (Kleiman), e com a rica formação do imaginário e do leitor (Abramovich), tornando o processo natural e prazeroso, respeitando as características da infância.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece explicitamente a centralidade do brincar e das interações como eixos fundamentais no processo de alfabetização. Educação Infantil. Ao organizar o currículo, a BNCC preconiza uma alfabetização que não se restringe ao domínio do código, mas que insere a criança desde cedo em práticas de letramento, construindo uma relação positiva com o universo da leitura e da escrita. As atividades propostas buscam concretizar essa integração, evidenciando como o lúdico é um poderoso motor para que as crianças se apropriem do sistema de escrita (alfabetização) e o utilizem de forma significativa em suas vidas (letramento), nutrindo sua capacidade de sonhar e inventar através da narrativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As duas atividades pedagógicas selecionadas para este relato, o jogo de tabuleiro "Carrinho de Picolé" e a contação da história "José e Mané", representam microcosmos ricos para a análise da integração entre alfabetização e letramento mediada pela ludicidade e pelo princípio da inclusão. A discussão a seguir aprofunda os resultados observados, estabelecendo um diálogo com os referenciais teóricos expandidos.





A atividade do "Carrinho de Picolé" foi desenhada para abordar a alfabetização em sua dimensão mais específica, a aquisição do sistema de escrita alfabética, mas sempre em um contexto de letramento inicial. A parlenda como ponto de partida explorou a musicalidade e o ritmo da língua, facilitando a consciência fonológica, habilidade para o domínio do sistema de escrita. Magda Soares (2000; 2003) enfatiza a necessidade de um trabalho sistemático com os aspectos fonológicos da língua para que a criança compreenda a correspondência entre sons e letras. O uso da parlenda e da marcação rítmica, de forma lúdica, tornou esse trabalho explícito e significativo, evitando a memorização vazia.

A roda de conversa inicial sobre os sabores de picolé ativou o conhecimento prévio das crianças, integrando o aprendizado ao seu universo cultural. Essa conexão é fundamental para o letramento, pois, como Angela Kleiman (1995) argumenta, as práticas de leitura e escrita são significativas quando inseridas em contextos que fazem sentido para o aprendiz. Ao discutir sobre picolés, as crianças já estavam participando de uma prática social de uso da linguagem (compartilhar preferências, descrever sabores), mesmo antes da formalização da escrita.

O ápice da atividade foi o jogo de tabuleiro gigante, que conectou diretamente a consciência fonológica com o raciocínio lógico e matemático. As crianças avançavam no tabuleiro a partir da separação silábica dos nomes dos picolés. Essa mecânica foi um exemplo vivo de como as crianças, em seus diferentes níveis de psicogênese da escrita (Ferreiro, Teberosky, 1985), testavam suas hipóteses sobre a língua. Aquelas no nível silábico, por exemplo, podiam se beneficiar da contagem de sílabas para segmentar as palavras oralmente, enquanto as no nível silábico-alfabético aprimoravam a percepção da relação entre o que se fala e o que se escreve. O jogo transformou um aspecto potencialmente árido da alfabetização em um desafio divertido, alinhando-se à perspectiva de Celso Antunes (2000) sobre o poder motivador do jogo.

O engajamento das crianças foi notável. Elas participaram com entusiasmo, aguardaram a vez, e auxiliaram os colegas, demonstrando o desenvolvimento de habilidades individuais, e também a interação social e a cooperação, elementos essenciais para o letramento, que é uma prática social. Essa interação no jogo criou um contexto de aprendizado colaborativo, onde a linguagem era usada para negociar, explicar e celebrar, promovendo a participação de todos e configurando a dimensão inclusiva da prática.

O desafio de atender aos diferentes ritmos de compreensão reforçou a necessidade de flexibilidade e mediações diversificadas, princípio inerente à pesquisa-ação e essencial para uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconhece e valoriza a trajetória de cada





aprendiz, um ponto que tanto Freire quanto Vygotsky defendiam sobre a importância da mediação no processo de construção do conhecimento.

A contação da história “José e Mané” foi uma atividade emblemática da potência do letramento em sua dimensão mais ampla e, fundamentalmente, para o desenvolvimento do imaginário e da formação do leitor. Embora o foco direto não fosse a decodificação de letras, a experiência mergulhou as crianças em uma prática social de linguagem que é fundamental para se tornar um leitor e escritor competente. Angela Kleiman (2005) argumenta que o letramento se manifesta na capacidade de participar de eventos de letramento, como a escuta e o recontar de histórias, que envolvem a compreensão de narrativas, a construção de sentido e a interação com textos orais. Complementarmente, Fanny Abramovich (1989) destaca que a contação de histórias “abre janelas para o mundo”, alimentando a fantasia e a capacidade de interpretar e recriar, elementos essenciais para a formação de leitores críticos e criativos.

A organização em roda e o convite para que as crianças usassem seus polegares como personagens transformaram a escuta passiva em participação ativa e corporeificada. Essa estratégia lúdica, que alinha “Corpo, gestos e movimentos” com “Escuta, fala, pensamento e imaginação” da BNCC, potencializou a imaginação e a capacidade de simbolização. Vygotsky (1998) explicaria que o brincar com a narrativa permite à criança operar em um nível de desenvolvimento mais elevado, construindo zonas de desenvolvimento proximal para a linguagem e o pensamento abstrato. É nesse espaço de simulação que a criança “viaja e sonha”, como descreve Abramovich, expandindo suas fronteiras mentais.

A participação espontânea e ativa das crianças, que reproduziram sons, imitaram movimentos e criaram variações para a história, demonstrou um profundo engajamento em uma prática de letramento. Essa capacidade de reinterpretar e expandir a narrativa visibiliza um sinal de criatividade, mas de apropriação da linguagem e de compreensão de sua maleabilidade e potencial expressivo, um aspecto fundamental para se tornar um sujeito letrado e autônomo. O diálogo entre as crianças e a história, mediado pela educadora, é um exemplo da práxis freiriana (Freire, 1996), onde o saber não é imposto, mas construído coletivamente.

As atividades subsequentes, desenho da parte favorita da história e modelagem dos personagens com massinha, serviram como valiosos desdobramentos de letramento expressivo. Ao desenhar, as crianças transferiam a narrativa oral para uma linguagem visual, consolidando sua compreensão e expressão, e reafirmando a importância de diferentes linguagens na construção do sentido, tal qual Magda Soares (2000; 2003) aponta. Ao modelar, desenvolviam a coordenação motora fina (fundamental para a escrita futura) e a capacidade de





dar forma concreta a conceitos abstratos, enriquecendo sua experiência de letramento em múltiplas linguagens. Tais atividades permitiram que o universo da história se materializasse, fortalecendo o vínculo com a narrativa e com o processo de se tornar um leitor ativo, que não apenas decodifica, mas também recria o texto.

Esta atividade reafirmou a importância da contação de histórias como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral na infância, com a finalidade de desenvolver o letramento e a formação do imaginário. O receio inicial de não conseguir manter a atenção do grupo foi superado pela evidência do engajamento profundo das crianças. O comentário afetuoso de uma criança, “Você já pode ser professora!”, foi uma experiência muito significativa e de impacto da alfabetização lúdica e inclusiva na sua formação, demonstrando que a conexão humana e o significado construído são os pilares de uma educação transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências desenvolvidas no PIBID Alfabetização evidenciaram que a integração entre alfabetização e letramento pode promover aprendizagens significativas a partir do lúdico como ferramenta de mediação. Os resultados mostraram que o uso de estratégias como o jogo de tabuleiro e a contação de histórias favoreceu diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. O jogo mobilizou habilidades relacionadas à consciência fonológica, contribuindo para a compreensão do funcionamento da escrita. Já a contação de histórias ampliou a oralidade, a imaginação, a compreensão narrativa e o engajamento simbólico das crianças. Ambas as atividades criaram oportunidades para que as crianças elaborassem hipóteses, interagissem entre si, explorassem linguagens e participassem ativamente do processo de aprendizagem.

A análise das interações e das produções infantis mostrou que as crianças se apropriam da linguagem escrita de forma gradual e singular, construindo sentidos a partir de suas experiências e repertórios culturais. O caráter flexível das propostas exigiu constante adaptação, o que evidenciou a importância de uma mediação docente atenta às singularidades, ritmos e modos de participação de cada criança.

O desenvolvimento das atividades também demonstrou o impacto formativo para os bolsistas envolvidos. A vivência de planejamento, intervenção, observação e reflexão contribuiu para o fortalecimento de uma postura crítica, investigativa e sensível às complexidades do cotidiano escolar. Por fim, os resultados reforçam que práticas pedagógicas





intencionais, fundamentadas na ludicidade e na inclusão, ampliam o acesso das crianças ao universo da leitura e da escrita, ~~promovem participação~~ ativa e consolidam aprendizagens que articulam técnica e sentido. A experiência reafirma a relevância de espaços formativos como o PIBID, capazes de aproximar teoria e prática e de sustentar uma educação humanizadora, equitativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

CECÍLIA MEIRELES: biografia, obras, poemas, frases. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/literatura/cecilia-meireles.html>. Acesso em: 15 out. 2024.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

