



Livre expressão: ase para as atitudes de escrita na educação infantil

Karolyne Aparecida Ribeiro Kusunoki

Como citar: KUSUNOKI, Karolyne Aparecida Ribeiro. Livre expressão: ase para as atitudes de escrita na educação infantil. *In:* CORRÊA, Anderson Borges *et al.* **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 189-218. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8.p189-218>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

LIVRE EXPRESSÃO: ASE PARA AS ATITUDES DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Karolyne Aparecida Ribeiro Kusunoki

Para um início de conversa...

A livre expressão faz eclodir na classe um clima privilegiado de liberdade e confiança.

(FREINET, 1979, p. 31)

Neste texto, apresentamos reflexões sobre o trabalho com a escrita na Educação Infantil a partir dos princípios pedagógicos de Celestin Freinet¹⁸. As ideias do pedagogo Francês criam condições concretas para o professor e professora da infância planejar vivências relacionadas à escrita, de modo que esta seja vivenciada com as crianças na escola, em sua função social: como instrumento cultural que possibilita o sujeito comunicar, expressar e registrar suas ideias, sentimentos, desejos e informações aos outros (SOUZA; MELLO, 2017).

Harmonizamos os princípios básicos da Pedagogia Freinet (1977) ao trabalho consciente com a escrita na escola de Educação Infantil, porque entendemos que as propostas embasadas na *livre expressão*¹⁹ constituem

¹⁸ Pedagogo francês que se dedicou na elaboração de uma pedagogia popular e revolucionou a prática docente por meio da criação de inovadoras técnicas de trabalho com a escrita na escola primária.

¹⁹ Conceito que estrutura a Pedagogia Freinet e consiste na liberdade de expressão de ideias da criança no desenho, pintura, escrita, brincadeira etc. A *livre expressão* é base para as produções infantis na prática pedagógica fundamentada em Freinet. Nesta perspectiva, no desenho, por exemplo, a criança expressa as suas elaborações de mundo e a partir da liberdade que desfruta, tem condições de avançar no desenvolvimento de suas formas expressão gráfica. Na escrita, a criança tem a oportunidade de expressar ideias, sentimentos e informações que a possibilitam experimentar atitudes de escrita em situações reais, partindo de sua função social.

terreno fértil para a formação das bases de que a criança precisa para se apropriar da linguagem escrita: função simbólica da consciência, necessidade de expressão, antecipação do produto e autocontrole da conduta. Algumas dessas bases orientadoras (MILLER; MELLO, 2008) constituem os elementos discutidos na seção 3 desta exposição.

Articulamos os ideários de Freinet aos fundamentos da teoria Histórico-Cultural para refletir sobre as especificidades do trabalho com a escrita na Educação Infantil, destacando o valor da *livre expressão* da criança para o êxito desse processo. Por isso, buscamos nas atividades principais (LEONTIEV, 1988), elementos para compreender o desenvolvimento humano em momentos específicos da infância (comunicação emocional, atividade objetual manipulatória e jogo de papéis sociais) para significar os modos de relação da criança com o mundo, em especial com a linguagem escrita (VYGOTSKI, 1995).

No conjunto das reflexões, explicitamos aspectos do papel do professor e professora nesse trabalho potencialmente humanizador, por concebê-los profissionais capazes para as ações de planejar, desenvolver e avaliar as propostas na escola. Nossa hipótese é que, quanto mais as crianças têm a oportunidade de viver a *livre expressão* na escola, mais qualificadas serão as suas formas de se apropriar e se expressar no mundo.

Tecemos considerações sobre o modo de conduzir as propostas de escrita na Educação Infantil pautado na *livre expressão* (Freinet, 1976) da criança, argumentando sobre seu valor para que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (linguagem, pensamento, memória, controle da conduta, atenção voluntária, dentre outras) aconteça de maneira plena na escola da infância.

1. *Livre expressão para composição de textos: caminhos percorridos por Célestin Freinet*

A tendência natural das crianças e dos professores que se lançam no texto livre, é contarem os acontecimentos da sua vida, da aldeia ou do bairro, as aventuras das férias ou os passeios de domingo
(FREINET, 1976, p. 82)

Célestin Freinet (1896–1966) foi um educador à frente de seu tempo. Suas ideias e proposições pedagógicas se pautavam no profundo respeito à necessidade e interesse das crianças (FREINET, 1979). Compreendia a escola e as relações que ali se estabeleciam como uma oportunidade de crescimento pessoal para todos os sujeitos envolvidos. Por esta razão, suas propostas de trabalho com as crianças e concepções sobre os processos de Educação eram desprendidos dos ideais tradicionais vigentes em seu momento histórico. Freinet entendia que “a escola tem de reencontrar a vida, mobilizá-la e servi-la, dar-lhe um objetivo; e para isto deve abandonar as velhas práticas, mesmo que elas tenham tido a majestade, e adaptar-se ao mundo presente e do futuro” (FREINET, SALENGROS, 1977, p.16).

A afirmação de Freinet aponta para sua compreensão dinâmica da realidade e profundo desejo de mudanças expressivas na escola de seu tempo: “é a vida que entra na aula com as crianças” (FREINET, 1973, p.55). Esta era, pois, a essência de seu trabalho na escola que se apoiava nas experiências vinculadas à realidade, constituídas de sentido e no protagonismo infantil. Sobre os princípios de sua prática educativa Freinet (1973, p.55) afirmava ser “[...] a vida que vamos encontrar e este encontro constituirá o facto decisivo da nossa pedagogia”.

A partir disso, podemos compreender o princípio central de sua Pedagogia: a vida e a escola se fundem e tornam-se unidade. Sampaio (1989) apresenta o contexto no qual seus métodos, denominados por ele de técnicas, foram elaborados e articulados em sua pedagogia. Ao perceber que o interesse das crianças estava fora do espaço da sala de aula, Freinet passou a pensar numa maneira de vincular esta necessidade das crianças à sua atividade docente. Surge, diante desta observação, a ideia de propor a experimentação do meio com a *aula-passeio* (SAMPAIO, 1989). Ao organizar o trabalho educativo dessa forma, Freinet tinha o objetivo de aguçar nas crianças a curiosidade e a percepção minuciosa da realidade. Esta prática do professor primário possibilitou às crianças o acesso a um currículo vivo que se efetivava a partir das relações e situações reais da vida.

Freinet acreditava profundamente nas capacidades das crianças. Por isso, via na *aula-passeio* possibilidades para que ampliassem a habilidade de observar, registrar, comunicar, cooperar e viver em plenitude as relações com as pessoas, objetos da cultura e elementos da natureza (FREINET, 1979; SAMPAIO, 1989). Além da riqueza contida nas observações dos elementos naturais, as crianças também tinham contato com os trabalhadores do vilarejo que lhes ensinavam o manuseio de seus instrumentos de trabalho e especificidades de seu ofício. “Eram momentos mágicos. A força da natureza sensibilizava cada uma das crianças de acordo com sua personalidade, sua percepção de mundo e curiosidade” (SAMPAIO, 1989, p.16). É por meio dessa simplicidade e leveza que surge a primeira técnica de trabalho do pedagogo visionário: a *aula-passeio*.

Ao retornarem à sala, “*todos se comunicavam*, num tom familiar, discorrendo sobre os elementos da cultura adquiridos” (SAMPAIO, 1989 p. 17 grifo nosso). Essa relação amistosa estabelecida com as crianças, nada tinha a ver com os textos contidos nos manuais escolares. A partir de então,

Freinet percebia – como primoroso e sensível observador da vida – que, após viverem experiências tão ricas fora do espaço físico da sala, voltar à ela e pedir para que abrissem os livros didáticos era simplesmente “cortar pela raiz o entusiasmo que as crianças tinham trazido lá de fora” (SAMPAIO, 1989, p. 17).

Assim, Freinet ao sentir-se incomodado com esta situação, procurou caminhos para resolvê-la e, encontrou uma nova abordagem para a leitura e para a escrita, mais próxima da realidade e interesse das crianças. Eis que surgem os elementos fundamentais para a prática do *texto livre* (FREINET, 1976).

Para compreensão dos elementos que orientam esta técnica, é necessário que conceitos que sustentam o trabalho docente na Pedagogia Freinet sejam esclarecidos. A *livre expressão* (FREINET, 1979), por exemplo, é categoria básica que permeia a formulação de suas técnicas pedagógicas. Em essência, as práticas desenvolvidas por Freinet possibilitavam à criança lugar privilegiado nas relações, uma vez que, concebida por ele como sujeito histórico, tinha “[...] suas próprias experiências e os seus conhecimentos diversos [que como sujeito] tem também alguma coisa para ensinar” (FREINET, 1973, p. 53).

Essas argumentações indicam que a criança, por meio da *livre expressão* tem condições de atingir patamares superiores em seu próprio desenvolvimento.

A livre expressão facilita a criatividade da criança no desenho, na música, no teatro, extensões naturais da atividade infantil, progressivamente responsável por seus comportamentos afetivos, intelectuais e culturais (FREINET, 1979 p. 31 grifo da autora).

Após vivenciarem as experiências oriundas do mundo lá fora por meio da *aula-passeio* e, ao retornar à sala, Freinet criava nas crianças a motivação necessária para que relatassem e registrassem as vivências das quais participaram. Estes registros aconteciam a partir dos relatos verbais das crianças sobre os momentos vividos e, Freinet, por meio da escrita, registrava tudo na lousa. Em seguida “as crianças liam, comentavam, acrescentavam observações e depois copiavam o texto nos seus cadernos, ilustrando-os com desenhos ou da forma que quisessem” (SAMPAIO, 1989, p. 18-19).

Aos poucos e, por meio das experiências com a escrita como instrumento de comunicação de ideias entre os sujeitos, Freinet percebia que os textos produzidos pelas crianças a partir de suas vivências não cumpriam sua função primordial de comunicação ao permanecerem “guardados” nos cadernos. Para que o trabalho com a escrita fosse autêntico e eficiente, era preciso que os *textos livres* passassem a compor os materiais da turma e fossem lidos por outras pessoas da comunidade. Diante destas circunstâncias, Freinet desenvolveu outras técnicas de trabalho que possibilitaram a divulgação dos *textos livres* produzidos com a turma: *Jornal Escolar*, *Livro da Vida*, *Correspondência interescolar*, *Jornal Mural*, *Álbuns da Turma*, *Imprensa Escolar* (FREINET, SALENGROS, 1977).

Todas as Técnicas citadas acima foram desenvolvidas por Freinet a partir do seu entendimento de que a escrita existe para “registrar fatos, comunicar informações, ideias e sentimentos aos outros, expressar opiniões, fatos, informações, sentimentos e ideias” (SOUZA; MELLO, 2017, p. 200). A aula-passeio motivou a escrita de *textos livres* sobre as experiências infantis; o *texto livre* criou a necessidade de elaborar o *livro da vida* para “armazenar” os *textos livres*; o *livro da vida* compunha textos que

seriam utilizados para a *correspondência interescolar*; as cartas correspondidas eram construídas por meio da *impressa escolar*; as atividades das crianças na *impressa escolar* tornavam possível a confecção do *Jornal da turma* e assim por diante (SAMPAIO, 1989).

A partir desta forma de trabalhar com as crianças na escola, o clima da aula se transformara e a abordagem da escrita também, pois os atos de leitura e escrita eram realizados com ânimo, porque os temas abordados eram de profundo interesse das crianças. Freinet percebera na prática, que a escrita era a base para a sofisticação da comunicação no grupo e não apenas exercício mecânico para desenvolver a técnica de escrita, assim como era tratada nos manuais escolares.

Esta afirmação vai ao encontro do princípio da atividade explicado por Leontiev (1988) como sendo uma ação desenvolvida pela pessoa na qual o motivo é o mesmo que o objetivo que a estimula realizar a atividade. Para ilustrar esse conceito, trazemos um exemplo real²⁰ de uma criança de cinco anos que pede ajuda à professora para escrever uma carta ao pai que se encontra distante e sem previsão de retorno. Mesmo estando no espaço do parque, a menina não “se distrai” com outros eventos que acontecem no local. Parece estar em plena atividade: ouve atentamente às orientações da professora; vai até o armário na sala da turma e seleciona os materiais de que precisará para realizar o que deseja (canetinhas, papéis coloridos, tesoura, cola e lápis de cor); controla a própria conduta diante das inúmeras outras possibilidades de brincadeiras; expressa à professora o que deseja escrever ao pai; escolhe os papéis e canetas para escrever e desenhar; ouve e segue as instruções da professora sem distrair-se com os ruídos das

²⁰ Esta situação ocorreu no momento do parque em que a professora da turma (também autora deste texto) foi solicitada pela criança para que tivesse auxílio na elaboração de uma carta ao pai que se encontrava em regime de reclusão.

demais crianças brincando; cria um desenho que expressa o seu afeto; dobra e recorta os papéis para confeccionar um envelope que é lacrado para que ninguém acesse sua mensagem (pois é um segredo); planeja as ações futuras tais como: a carta chegará ao pai? Quem a levará? Como farei isso?

O objetivo de expressar ao pai seus sentimentos levou a criança a realizar uma série de ações voltadas para a elaboração de uma carta. Todas essas ações (cortar, colar, escrever, desenhar etc.) coincidem com o seu objetivo primeiro (expressar ao pai o seu carinho) e sinalizam que as funções psíquicas superiores (atenção voluntária, memória, linguagem, pensamento, autocontrole da conduta, função simbólica da consciência) encontravam-se em movimento²¹. Podemos aproximar esta situação ao conceito de atividade, uma vez que, mesmo diante de muitas outras possibilidades de brincadeiras no parque da sua escola, a criança manteve-se empenhada no objetivo e mostrou isso por meio das suas condutas físicas e psíquicas durante a realização de todas as suas ações.

Nas propostas realizadas por Freinet a partir do *texto livre*, as crianças estavam em atividade: envolvidas plenamente (físico, intelectual e emocional) com o trabalho que desenvolviam. O pedagogo francês encontrara um terreno fértil para a criação de novas necessidades humanizadoras que motivariam nas crianças o desejo de se relacionar com o outro mediado por textos escritos (FREINET, 1979).

Ao registrarem suas vivências por meio da linguagem escrita, as crianças, em plena atividade, expressavam os seus modos de ser, pensar e agir, nesse movimento de *livre expressão*, desenvolviam funções psíquicas responsáveis por qualificar as suas ações no mundo. Esta é a “[...] riqueza

²¹ Foram ativadas, mobilizadas, desenvolvidas.

e a força da alma infantil, ávida de descobrir o mundo e *de se comunicar com ele*” (SAMPAIO, 1989, p. 158 grifo nosso).

Freinet via na *livre expressão* uma oportunidade de a criança “expressar a sua vida, os seus jogos e os seus trabalhos, os seus pensamentos e seus sonhos” (FREINET, 1976, p. 12-13). Assim, com a técnica do *texto Livre* (FREINET, 1976) as crianças sentiam-se mais motivadas a expressarem suas ideias e conhecimentos de mundo por meio da escrita. Ainda nessa direção, destacamos mais um benefício para a relação da criança com esse instrumento de comunicação: o convívio com a natureza histórico-cultural da escrita.

O *texto livre* nasce de uma necessidade de comunicar e registrar pela escrita as ideias, fatos, sentimentos e informações vividas de verdade. No trabalho com a *livre expressão* para a composição de textos, há o desenvolvimento da “[...] espontaneidade, criação, vida, ligação íntima e permanente com o meio, *expressão profunda da criança*” (FREINET, 1976, p.21, grifo nosso). Diante da necessidade de criarmos nas crianças o desejo de ler e escrever, Freinet afirma que (1976, p.21, grifo nosso): “[...] texto livre deve ser realmente livre. Quer isto dizer que *escrevemos quando temos alguma coisa a dizer, quando sentimos a necessidade de expressar*, escrevendo ou desenhando aquilo que em nós se agita”.

Destacamos a essencialidade do uso da escrita como *livre expressão* e comunicação das ideias das crianças no contexto escolar, em especial na Educação Infantil. Freinet conduzia esse processo com seus alunos com intuito de provocar-lhes sentidos pessoais e, por meio de ricas experiências, motivá-los a expressão em atos de leitura e escrita.

Desse modo, a técnica *texto livre*, emergida da *livre expressão* e da necessidade de oportunizar à criança experiências reais de comunicação, é

capaz de ampliar o repertório de vivências e das relações das crianças com outras pessoas e com a cultura. A configuração e relação dessa técnica de trabalho com a formação de crianças da Educação Infantil é o foco das reflexões expressadas nas próximas seções desta exposição.

2. Especificidades da Educação Infantil e a origem dos processos relacionados à apropriação da escrita: em foco a *livre expressão*

*Um dia, fui ao Algarve e duma árvore que tinha um ninho
saiu um passarinho que veio para cima da minha cabeça*
Texto livre de Graça, 6 anos
(FREINET, 1976, p. 33)

Abordaremos as especificidades que envolvem o trabalho com a escrita na Educação Infantil, compreendendo o momento da infância como o início da formação dos processos que constituem a natureza social do sujeito (LEONTIEV, 1988). Esse período é caracterizado pela socialização às novas gerações das riquezas culturais criadas socialmente pelo gênero humano (VYGOTSKI, 1995). É, pois, nessa natureza histórica, da formação das *marcas do humano* (PINO, 2005) na criança e, a sua relação com as bases orientadoras para a apropriação da escrita, que se concentram, especialmente nesta parte do texto, as nossas reflexões.

Consideramos necessário abordar as especificidades da atividade infantil e sua relação com a linguagem escrita porque sabemos que Freinet criou a técnica do *texto livre* com crianças que já dominavam o aspecto técnico da escrita, o que não constitui o caso das crianças da Educação Infantil. Diante disso, frisamos que o ponto central desta exposição

consiste na reflexão sobre as ofertas de vivências com a escrita na Educação Infantil alicerçadas no princípio do *texto livre: a livre expressão*.

Concebemos que a essência dessa técnica Freinet – a escrita explorada como instrumento cultural para expressão e comunicação de ideias entre os sujeitos – pode efetivar práticas conscientes de escrita com as crianças pequenas. Com isso, as bases para a aprendizagem da escrita se formam muito antes de a criança traçar a primeira letra de seu nome (LURIA, 1988). Ao manipular objetos, relacionar-se afetivamente com outras pessoas, brincar de faz de conta, desenhar, pintar, modelar, movimentar-se, a criança ativa – de maneira sistêmica - as funções psíquicas superiores responsáveis por sofisticar os seus modos de apropriação e objetivação no mundo (VYGOTSKI, 1995).

Desse modo, propor experiências relacionadas às diferentes linguagens humanas na escola de Educação Infantil e deixar que as crianças as vivenciem em plenitude, possibilita a formação das bases sobre as quais se sobrepõe atividades psíquicas mais complexas, como é o caso da leitura e da escrita (VYGOTSKI, 1995; LURIA, 1988; SOUZA; MELLO, 2017).

As práticas de escrita - desenvolvidas de maneira consciente na escola infantil – concedem voz e vez às crianças e possibilitam que elas se comuniquem, expressem suas ideias, acessem conteúdos e informação sociais, desenvolvam o senso estético, efetivem registros sobre os eventos dos quais participam, desejem escrever para eternizar ideias e sentimentos, se relacionem afetivamente com outros sujeitos, aprendam apreciar a companhia de um bom livro, imaginem e criem fantásticos cenários para suas brincadeiras e produções artísticas, planejem suas ações diante do mundo e se constituam sujeitos da própria atividade. Em essência, essas

ações, possibilitadas pela *livre expressão* da criança, integram os elementos fundamentais para a formação de sujeitos autores desde a infância.

O trabalho com a escrita na Educação Infantil se apoia na *livre expressão* como motivadora de condições apropriadas para as crianças vivenciarem a escrita como um instrumento que usamos para dizer ao outro aquilo que desejamos (MILLER, MELLO, 2008). Em consonância com a Pedagogia Freinet, as práticas de leitura e escrita são ricas em possibilidades na escola da infância e podem ser consolidadas nos textos orais produzidos pelas crianças, transformados em textos escritos pelas mãos do outro, no caso o professor ou professora. Assim, os textos materializados compõem as diversas produções da turma: Livro da Vida, álbuns, cartas, cartazes, convites, jornais, panfletos, dentre outros.

As bases que orientam a apropriação da escrita em sua natureza social não se desenvolvem no instante em que a criança executa tarefas motoras tais como: completar o pontilhado, treinar o traçado de uma letra, copiar o que está na lousa etc. Propostas deste tipo, além de serem enfadonhas para a criança, nada contribuem para a apropriação da escrita em sua essência. Ao contrário! Atrapalham o processo e a faz acreditar que ler e escrever são “atividades chatas” que a gente só copia, copia, copia coisas que o outro mandou e, ainda, sem sentido. Porque concordemos, em “o vovô vê o ovo” (1945) não lemos nada de inusitado e não comunicamos algo que realmente aconteceu. Apenas sabemos que “o vovô” (que não é o meu e também não sei de quem possa ser), “viu o ovo” (que não sabemos onde encontrou; se foi botado por sua galinha de estimação; se comprou no mercado etc.).

No processo de autoria de textos, a criança vive a escrita como forma de “[...] exteriorizar toda a *vida que ferve dentro de si*”

(SAMPAIO, 1989, p. 158 grifo nosso). Já no texto “cartilhesco²²”, a criança não tem possibilidades de vivenciar a escrita em sua riqueza cultural para expressar sua experiência pessoal. Apenas reproduz uma informação que em nada tem relação com o seu mundo interior. Por isso, quando nós, professores e professoras de Educação Infantil, defendemos que desejamos contribuir com a formação de crianças leitoras e autoras de texto, primeiro precisamos pensar como apresentamos e vivenciamos a escrita com elas. Esta forma de comunicação que a humanidade criou e aprimorou ao longo de sua existência, não pode ser reduzida a frases sem sentido, a repetição e a cópia, mas em uma inter-relação vivenciada em sua plenitude: como instrumento cultural sofisticado.

Esse é o principal equívoco que assola as práticas de leitura e escrita na infância ainda nos dias de hoje. Freinet viveu experiências primorosas relacionadas à escrita na França por volta de 1920. Hoje, após exatos cem anos do início de suas técnicas, suas ideias estão mais difundidas na área da Educação e podem subsidiar positivamente as práticas pedagógicas, especialmente na escola da infância.

Em vez disso, “começar do final” é o que a nossa escola faz com o processo de aprendizagem da escrita: inicia, apresentando apenas o seu caráter técnico (gráfico) que não tem sentido para a criança. A Educação Infantil é tempo de viver atitudes de escrita em seu aspecto social. Viver inúmeras experiências (modelar, desenhar, pintar, brincar, visitar museus, assistir a espetáculos, ouvir histórias etc.) forma repertório de mundo e possibilita que a criança “tenha o que dizer”. O texto é composto por ideias e isso é “matéria-prima” para a *livre expressão*.

²² Textos que compõem cartilhas para a alfabetização.

Desse modo, desde muito pequena, a criança participa de inúmeras situações que diversificam e ampliam sua compreensão de mundo e possibilitam a formação de repertório: o ter o que dizer. Por isso, evidenciamos que em cada período da vida, o sujeito se relaciona com as pessoas e a cultura de maneira específica. Essas formas de relacionamentos são denominadas de atividades principais (LEONTIEV, 1988) e orientam o entendimento do que seja crucial ofertar à criança em cada momento do seu desenvolvimento. A relação que estas atividades principais têm com a apropriação da escrita será o foco das nossas discussões a partir de agora.

O ser humano ao nascer – no aspecto biológico - nasce também para a cultura que está dada historicamente (PINO, 2005). Desde seus poucos dias de vida, experimenta, por meio de seus sentidos, inúmeras relações com o mundo. Ainda não tem condições de compreender todas essas ocasiões, mas está sob os cuidados de alguém que, por meio da linguagem, apresenta, nomeia e significa os objetos, as pessoas e as situações. A linguagem, principalmente no início da vida, medeia a relação da criança com o mundo (VYGOTSKI, 1995). Assim, o adulto se relaciona com o recém-nascido por meio de palavras, gestos e toques que marcam a sua primeira forma de relação com o entorno: a comunicação emocional (LÍSINA, 1987).

Aproximando essas afirmações aos processos de apropriação da escrita, podemos pensar que, os elos de comunicação – as palavras, os gestos e toques- que o adulto estabelece com o bebê, são ações que traduzem ideias, sentimentos e desejos e se configuram experiência inicial com a linguagem escrita – uma vez que a fala expressa para criança desejos, ideias e sentimentos que mais tarde serão referências para a composição de seus textos orais.

Na comunicação emocional, o adulto significa, por meio da linguagem oral, um modo organizado de expressar ideias: a fala. Este fato configura o início das ações de escrita vivenciadas futuramente pela criança. Um exemplo claro é a apropriação da linguagem verbal. Essa capacidade humana não é dada biologicamente e não se desenvolve automaticamente na criança numa determinada ocasião “como uma sementinha”, mas é resultado das interações que ela estabeleceu com outras pessoas que também utilizam a fala como uma forma de comunicação (VYGOTSKI, 1995).

Freinet (1976, p. 49, grifo nosso) complementa essa discussão ao afirmar que “a criança aprende a falar a língua materna porque *tem à sua volta pessoas que falam e vivem essa língua*. E aprende-a tanto mais perfeitamente quanto mais perfeitos são os modelos”. Por isso, quando organizamos situações que favorecem o desenvolvimento da linguagem oral e “enriquecemos a comunicação da criança” (NOGUEIRA; BISSOLI, 2017, p. 98) possibilitamos que ela tenha repertório para expressar-se livremente em seus textos orais.

De forma gradual, a criança passa a conhecer o mundo da cultura em sua dimensão física por meio da própria experiência, mediada pelas ações dos adultos de seu entorno. A comunicação emocional não se encerra com o advento de outra atividade principal, mas passa a ser acessória e assume a função de selar as atuações do bebê sobre os objetos da cultura (MUKHINA, 1996). A partir das manifestações de interesse do bebê acerca das propriedades físicas e uso social dos objetos, o adulto os aproxima, nomeia, apresenta suas finalidades e possibilita uma revolução nas formas de pensar e agir da criança, criando as bases para o seu desenvolvimento psíquico (MUKHINA, 1996).

Em seguida, por meio da atividade objetal manipulatória, o bebê tem contato com os objetos da cultura e age sobre eles a fim de obter impressões e enriquecer seu sistema de percepções (VYGOTSKI, 1995). É, pois, uma relação inicial que ficará mais complexa à medida que se apropriar dos elementos do mundo, não apenas em sua dimensão física, mas também contextualizados nas relações sociais.

A conexão que estabelecemos desta atividade principal com a apropriação da escrita é expressa no fato de a criança aprender e “[...] ser capaz de reproduzir o uso do objeto de acordo com a função social para qual foi criado” (SOUZA; MELLO, 2017, p. 205). Ao se relacionar com as pessoas e se apropriar da cultura em sua dimensão material e não material – aprender a falar, saber o nome das coisas, conhecer as propriedades físicas dos objetos, sua finalidade social- a criança amplia sua compreensão de mundo, revoluciona seu psiquismo e sofisticada suas formas de atuação (MUKHINA, 1996). No que concerne à linguagem escrita, destacamos que, saber nomear os objetos e utilizá-los socialmente são ações que ampliam a compreensão da criança do que seja a escrita e para o que ela serve (SOUZA; MELLO, 2017).

A partir desse entendimento e, à medida que a criança passa a utilizar os objetos em sua função social, emerge outra atividade principal, ainda mais complexa, que guiará seu desenvolvimento dos três aos seis anos de idade: o jogo de papéis sociais. Esta nova atividade é promotora de inúmeras apropriações e permite que a criança aja sobre o mundo em contextos mais elaborados (MUKHINA, 1996; MARCOLINO, 2013). A energia psíquica infantil, neste modo de relação com o mundo, se volta para a compreensão da atividade humana (ELKONIN, 1998).

No jogo de papéis, a comunicação emocional continua presente legitimando os vínculos afetivos que serão estabelecidos com as outras

crianças. As apropriações advindas das ações com os objetos compõem as premissas do jogo (ELKONIN, 1998). Assim, o jogo de papéis sociais é compreendido como a atividade cujo desenvolvimento psíquico infantil acontece num nível mais sofisticado. Marcolino (2013) argumenta que, quanto mais abundantes forem as experiências de vida da criança, mais elaboradas e diversificadas serão suas argumentações no conteúdo da brincadeira. Com isso, durante os jogos de papéis, as crianças mobilizam conjuntamente as funções psíquicas fundamentais à apropriação da linguagem escrita. Neste texto, focamos na função simbólica da consciência e no autocontrole da conduta (VYGOTSKI, 1995; MELLO, 2012).

Durante os jogos de papéis, as crianças representam personagens da ficção e da vida real (princesas, bruxas, pai, mãe, professora, médico etc.). Nessa dinâmica, de vivenciar outros modos de ser, a criança mergulha na atividade adulta para melhor compreendê-la (ELKONIN, 1998; MARCOLINO, 2013). Assim, ao experimentar características dos papéis tão específicas e diferentes ao mesmo tempo, a criança mobiliza funções psíquicas para controlar a própria conduta e representar de maneira fidedigna o papel para o qual foi designado ou escolheu (COUTO, 2013; MARCOLINO, 2013).

A relação dessa função psíquica superior com a apropriação da escrita consiste no fato de que “quando surge a vontade de fazer outra coisa em meio à escrita, precisamos controlar esta vontade e terminar a escrita antes de fazer o que nos atrai” (SOUZA; MELLO, 2017, p.200). Desse modo, “entendo que esse processo [apropriação da escrita] resulta de uma longa articulação e desenvolvimento de funções psíquicas superiores, como a fala, o pensamento, a função simbólica da consciência, o *controle da vontade*” (MELLO, 2012, p. 83 grifo nosso).

Ademais, quando brincam, as crianças, a todo o momento, agem sobre os objetos e os substituem para exercerem funções diferentes para as quais foram criados. Essa ação mental de substituir uma coisa pela outra constitui a função simbólica da consciência (VYGOTSKI, 1995; MELLO; 2012, 2017).

A relação da função simbólica da consciência com a aprendizagem da escrita consiste nas ações de substituição das coisas (que acontece internamente) durante a brincadeira. Para que durante os atos de escrita, essa capacidade esteja desenvolvida a tal ponto que seja possível fazer substituições mais complexas (internas), como no caso das palavras, a criança precisa brincar frequentemente de faz de conta. Especialmente porque esta constitui a atividade que melhor orienta o desenvolvimento psíquico neste momento da infância.

Isso porque, a escrita é uma representação de segunda ordem (VYGOTSKI, 1995). “Ela se constitui por um sistema de signos de palavras escritas que representam os sons e palavras da linguagem oral, que representam, por sua vez, objetos e relações do mundo real” (MILLER; MELLO, 2008, p. 8). Por isso, quanto mais a criança brincar de faz de conta e desenvolver a capacidade de substituir uma coisa por outra, tanto mais ela terá condições de realizar essa ação mental no momento do ato de escrita.

A relação dessas funções psíquicas com a apropriação da escrita sustenta-se nas atividades principais. Assim, a comunicação emocional, a atividade objetal manipulatória e o jogo de papéis, atividades que ligam a criança ao mundo físico e social, possibilitam, por meio da ativação e sofisticação das funções psíquicas superiores, a formação das bases orientadoras para aprender a escrever.

Destacamos as especificidades do desenvolvimento da criança a fim de compreendermos melhor sua relação com os processos que marcam a apropriação da escrita na Educação Infantil. Nas páginas seguintes, articulamos possibilidades para as práticas de escrita na infância a partir da *livre expressão*.

3. Livre expressão: base para a composição de textos na Educação Infantil.

A página em branco oferece uma experiência de liberdade e recebe todas as marcas de expressão pessoal de cada criança
(SAMPAIO, 1989, p. 158)

Nas ideias que apresentamos até aqui, explicitamos o surgimento do *texto livre* como uma proposta de trabalho pedagógico que Freinet desenvolveu a partir das relações e observações sobre os interesses e necessidades das crianças, bem como a relação das atividades principais como ações embrionárias²³ (GIROTTO; SOUZA, 2016) fundamentais ao processo de apropriação da escrita ao longo da infância.

Deixar a vida - em sua dimensão natural e relacional – entrar na sala de aula foi uma atitude de Freinet que contribuiu para que experimentasse e aperfeiçoasse modos mais conscientes de conduzir o trabalho com crianças na escola. Então, da necessidade de se comunicar com outros sujeitos, expressar ideias e conhecer o mundo, especialmente por meio da escrita, emergiu a técnica que Freinet denominou como *texto livre*. Esta nova forma de encaminhar a prática docente possibilitou o que

²³ Esse conceito pode ser compreendido como ações que ainda não se encontram em seu estado final de desenvolvimento, mas estão em processo. A aplicação deste conceito na discussão sobre a aprendizagem da escrita relaciona-se às ações que ainda não constituem a escrita em seu modo convencional, mas que estruturam o desenvolvimento da capacidade de escrever.

Freinet (1979) denominou de atmosfera harmônica permeada por elementos da vida real. Assim, as vivências com a escrita, brotada da realidade e, por isso, impregnada de sentido, oportunizava às crianças, situações autênticas que as provocavam à atividade e à sofisticação de sua capacidade de *livre* expressão compreendida como a base para a materialização das ideias nos textos orais ou escritos.

Nesse sentido, a apropriação dos elementos da cultura (objetos, instrumentos, costumes, regras, língua etc.), fruto das ações humanas, se dá por meio das relações que os sujeitos estabelecem entre si. À vista disso, pensamos que, especificamente no ambiente escolar, as ações planejadas do professor e da professora – manifestadas por suas escolhas metodológicas – constituem a base para a formação dos processos relacionados à apropriação da escrita.

Assim, as propostas direcionadas à escrita no contexto da Educação Infantil têm condições de serem bem-sucedidas na medida em que são “compatíveis” com os modos específicos que as crianças se relacionam com as coisas, pessoas e eventos do mundo. Com isso, não adianta dar um lápis e uma folha ao bebê e lhe pedir para traçar as letras de seu nome, mesmo que em cima de letras tracejadas.

Vygotski (1995) nos mostra que esta não é a forma mais apropriada, uma vez que, esta não constitui a essência da relação que o bebê estabelece com o mundo. Outro exemplo que “mata” o desejo de a criança expressar-se livremente pela escrita, agora com aquelas que já falam, é pedir-lhes para “escrever”, repetidas vezes, palavras descontextualizadas de sua vida. Na contramão dessas propostas e, em harmonia com as ideias de Freinet, propor que desenhem e expressem ideias e fatos de sua vida – que constituirão os textos orais transformados

em escrita pela ação do adulto – é mais efetivo no processo de formar crianças escritoras.

Assim, a escola ao “[...] cultivar, antes de tudo, esse desejo que toda criança tem de se comunicar com outras pessoas, de fazer com que conhecessem seus pensamentos, seus sentimentos, seus sonhos e suas esperanças” (FREINET s/d apud SAMPAIO, 1989, p. 158) contribui para a aquisição da escrita, de modo que a criança aprende a conviver com a sua essência, não apenas em seus aspectos técnicos.

Freinet (1976, p. 26) ao tratar das especificidades das crianças que estão em idade do “jardim da infância”, ressalta que “a criança chega-nos, nova e confiante, habituada a expressão livre da família e da rua”. Disso depreendemos que a Educação Infantil é terreno fértil para explorarmos o potencial da criança, propiciando propostas que as motivem criar, imaginar, viver em plenitude sua capacidade expressiva, tendo a escrita como um meio profícuo para suas manifestações.

A ideia principal que sustenta as práticas de escrita por meio da *livre expressão* possibilita que na elaboração de seus textos, as crianças expressem elementos presentes em seu imaginário, ampliem suas maneiras de expressão, apreciem a beleza das palavras, se identifiquem com as histórias relatadas pelos colegas, sofisticuem os modos pelos quais optam para exprimir suas ideias e sentimentos, dentre outros elementos que descortinam e possibilitam o processo de apropriação da escrita.

Ao abordar o trabalho com a escrita no “jardim da infância”, Freinet (1976, p.27) realça que nos textos orais, o conteúdo das histórias trará “elementos muito importantes da sua vida”. Desse modo, na Educação Infantil, a *livre expressão* é o motor para a composição dos textos das crianças. Nesses textos, a oralidade está presente e, é a partir dela que

podemos conhecer os pensamentos infantis. Nesta perspectiva, os textos orais das crianças, escritos pelas mãos do professor e da professora, para cumprir com a sua função social, passarão a compor as produções que registram a história individual e coletiva das crianças na turma.

Freinet (1976) não apenas fala sobre a essência do registro dos textos orais marcado pela *livre expressão* como enfatiza o papel docente nesse processo:

[...] ouviremos as nossas crianças falar livremente, prestando atenção a cada uma. Depois, - e é aí que começa o papel eminente do pedagogo – detectaremos, nesta avalanche de histórias, as pistas que nos parecem mais férteis para a tarefa que vamos empreender (FREINET, 1976, p. 27).

Nesse sentido, a ação docente consiste em mediar a relação da criança com o instrumento escrita. Ouvi-las atentamente, respeitar seus modos particulares de expressão e considerar suas opiniões e sugestões na composição dos textos são atitudes que contribuem para formar crianças autoras. Encorajá-las e mostrar-lhes maneiras mais elaboradas de expressar ideias, sentimentos, fatos, conhecimentos etc. também são elementos indispensáveis às vivências de escrita no contexto da Educação Infantil.

Segundo Freinet (1976, p. 29 grifo nosso) “[...] a criança escreve [por meio das mãos do professor] o que tem *vontade de dizer* ao professor ou aos companheiros [...]”. Isso confirma nossas ideias de que a *livre expressão* constitui uma necessidade humana que, motivada pela ação docente, possibilita a formação das bases orientadoras para a apropriação da escrita.

Sobre isso, Souza e Mello (2017, p. 206 grifo das autoras) afirmam que “[...] a primeira tarefa das professoras e professores no processo de

apresentar a escrita para as crianças é criar nelas a NECESSIDADE DE LER E ECREVER”. Essa necessidade apontada pelas autoras se relaciona com a *livre expressão* em Freinet porque é na relação de registrar por meio da escrita - aquilo que desejo comunicar ao outro - que se formam as bases para a apropriação da escrita, não apenas em seu aspecto técnico – grafia, mas principalmente em seu caráter complexo. Neste sentido,

Quando as crianças participam ativamente desse processo, ou seja, quando escrevemos o texto que elas ditam e quando lemos para elas buscarem informação, imaginarem, perceberem a ideia do autor – em outras palavras quando utilizamos a escrita como um objeto cultural que tem uma função na sociedade – as crianças vão compreendendo a função social da escrita e criando para si a necessidade de ler e escrever coisas para serem lidas (SOUZA; MELLO, 2017, p.206).

Sobre o “criar novas necessidades” que humanizam a criança, Freinet (1976) afirma que por meio da *livre expressão* as crianças têm o objetivo de comunicar ideias aos demais e “este texto livre tornar-se-á então um *elemento activo* da nova prática escolar [com a escrita]” (FREINET, 1976, p. 23 grifo nosso).

As práticas de escrita na Educação Infantil quando trabalhadas em sua função social criam condições apropriadas para a comunicação de ideias e são motivadoras do desejo de se apropriar da habilidade de escrever. Essas atitudes corroboram para o fato de que, ao registrar os textos orais das crianças, estamos transformando “palavras em memória afetiva, palavras em formação do pensamento, em imaginação, em atividade criadora, em ação humanizante” (GIROTTTO; SOUZA, 2016, p. 29).

Freinet também chama à atenção para a frequência com que ocorre essa prática de escrita. Ele assinala que “não basta ler uma ou duas vezes por semana os textos livres da classe ou escolher um [...]” (FREINET,

1976, p. 24). Para ser efetiva, esta prática com a escrita precisa ter regularidade! Participar de atitudes de escrita (coletivas ou individuais) é o que possibilita que crianças expressem-se de modos cada vez mais aprimorados e compreendam o seu verdadeiro sentido. É, pois, na relação direta com escritores mais experientes e no testemunho diário da atividade de escrita que a criança forma e sofisticada seu comportamento de escritora.

Para cumprirem com a função social, os textos escritos pelas crianças são constantemente lidos e estão acessíveis para toda a comunidade escolar (professores, crianças, funcionários, familiares e até as pessoas que fazem parte da vizinhança da escola). Fixados em paredes e documentados em suportes individuais ou coletivos, os textos, motivados pela *livre expressão* das crianças, comunicam aos outros, situações vividas em casa ou na escola (“hoje eu tomei sorvete com o meu primo”); relatam sentimentos (“o meu irmão colocou um pintinho no congelador e ele morreu. Eu *fiquei* triste”); registram momentos valiosos da vida (“minha irmãzinha nasceu! Ela é bem pequenininha”); explicitam as compreensões de mundo (“eu estava embaixo da árvore e ela fez xixi em mim” – referindo-se as gotas de chuva que estavam nas folhas da árvore)²⁴.

As possibilidades de autoria na Educação Infantil por meio da *livre expressão* são inúmeras. As crianças aprendem, assim, que escrever é prazeroso e propicia a comunicação ao outro, sob várias maneiras (poemas, bilhetes, cartas, artigos etc.), de tudo aquilo que agitamos em nossas cabeças.

Convém observar que esses atos não estarão sustentados apenas pela transmissão verbal, na qual as crianças - todas ao mesmo tempo -

²⁴ Excertos de *textos livres* reais extraídos de *Livros da vida* das turmas (crianças entre 2 e 5 anos) da professora de Educação Infantil, também autora deste texto.

ouvem passivamente as orientações do professor e da professora sobre como farão o registro escrito da vivência, mas quando são requisitadas a participar e opinar livremente. Essa atitude docente contribui para que a criança compreenda e atribua sentidos àquilo que testemunha nos atos de escrita.

Por isso, afetividade e atenção envolvem os momentos em que são propostas vivências com a escrita na Educação Infantil. Essas ações dos adultos são expressas na forma com que planejam e propõem os atos de escrita: forma de escolha da vivência a ser registrada; uso da linguagem em nível mais elaborado; tipos de materiais (tintas, canetinhas, giz, cartolinas etc.); finalidade do texto (novidade de uma criança que fará parte do *livro da vida*, notícia de um passeio que estará no Jornal da turma, roteiro de uma peça teatral que será apresentada as demais turmas, convite para uma festa que realizarão, panfletos sobre a temática pesquisada no projeto da turma), dentre tantas outras experiências que dão sentido, voz e vez às crianças nas atividades de escrita desenvolvidas na escola.

As práticas pedagógicas respaldadas nessas diretrizes qualificam as ações das crianças ao pensarem, estabelecerem relações com os objetos e as pessoas, ao se expressarem livremente e ao atribuírem significados às experiências que têm com a escrita, em contexto escolar.

Assim, quando defendemos a *livre expressão* desde a Educação Infantil, queremos enfatizar que as práticas de escrita podem ser efetivadas não com o intuito de alfabetizar, mas principalmente como uma forma de criar necessidade de as crianças manifestarem suas ideias, seus imaginários e seus desejos e para que “apropriem-se do universo da escrita e da leitura, através dos nossos olhos, boca e mãos, pois, ainda que não saibam o código linguístico, os signos, podemos ser seus leitores e escribas” (BEGOSSI, 2003, p.56).

Todas essas ideias corroboram para o entendimento das práticas de escrita como forma de estabelecer conexões afetivas entre as pessoas, bem como destas com o conhecimento, criando os elos responsáveis por compor atitudes de escrita essenciais à formação do sujeito que tem algo a dizer: o sujeito autor.

Para finalizar nossa conversa...

Buscamos ao longo deste texto, discutir a *livre expressão* da criança, sob a ótica da teoria Histórico-Cultural, no que se refere às especificidades do desenvolvimento infantil, para qualificar as vivências com a escrita na Educação Infantil.

Argumentamos que a *livre expressão* (FREINET, 1979), especialmente no contexto da Educação Infantil, amplia os modos de relações das crianças com a linguagem escrita. Fundamentar a prática pedagógica nesse conceito básico de Freinet propicia a realização de vivências nas quais as crianças, por meio da composição de *textos livres* orais, alçam voos em direção à apropriação da escrita em sua função social. A essência do trabalho incide em criar motivações para que a criança seja sujeito de sua atividade e conheça a escrita como um instrumento sofisticado de comunicação que a humanidade elaborou.

Assim, as atitudes de escrita com crianças da Educação Infantil constituem práticas humanizadoras que contribuem para os complexos processos relacionados à formação de inteligências e personalidades mais harmônicas. É uma prática que, se vivida de maneira consciente, possibilita a criação da necessidade de escrever para comunicar ideias e sentimentos aos outros e isso, não é dado no código genético, mas aprendido a partir das relações que o sujeito estabelece socialmente (VYGOTSKI, 1995).

Ao registrar fatos de sua vida por meio escrita, a criança conhece a essência da língua e testemunha a função para qual foi criada e aperfeiçoada: como expressão e comunicação. Nas palavras de Miller e Mello (2008, p. 6 grifo nosso) “a criança precisa ter *vontade de expressar* ou comunicar alguma experiência vivida ou a *vontade de conhecer* a experiência dos outros contada num texto”. Assim, as características essenciais da *livre expressão* qualificam o trabalho com a escrita na Educação Infantil e, é assim que, vivendo esta materialidade da escrita, as crianças iniciam um longo e complexo processo de inserção cultural no mundo da escrita.

Referências

BEGOSSI, A. C. A formação do leitor-autor na Educação Infantil. *In*: FERREIRA, G. de M. (org.). **Palavra de professor (a):** tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 55 - 60.

COUTO, N. S. **O papel regulador da linguagem no jogo de papéis sociais: alunos na escola, crianças na vida.** 2013. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo.** Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREINET, C. **O texto livre.** Tradução Ana Barbosa. Lisboa, Dinalivro, 1976.

_____. **As técnicas Freinet da escola moderna.** São Paulo: Editorial Estampa, 1973.

FREINET, C.; SALENGROS, R. **Modernizar a escola.** Tradução Ana Barbosa. Lisboa: Editora Dinalivro, 1977.

FREINET, É. **O itinerário de Célestin Freinet:** a livre expressão na Pedagogia de Freinet. Tradução Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1979.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Práticas de leitura na infância: desatando os nós da formação de ouvintes e leitores. *In:* GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (org.). **Literatura e Educação Infantil.** Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 11 - 38.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In:* VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988, p. 59 - 83.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LÍSINA, M. A gênese das formas de comunicação nas crianças. *In:* DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (orgs.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antologia).** Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 274 - 298.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKII, L; S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 143 - 190.

MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

MELLO, S. A. Letramento e alfabetização na educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. *In*: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (org.) **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p.75 – 87.

MILLER, S.; MELLO, S. A. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos**. Curitiba: Pro-Infantil Editora, 2008.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NOGUEIRA, A. A.; BISSOLI, M. de F. Compreendendo o desenvolvimento da fala no interior da creche. *In*: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural na educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 115 - 128.

PINO, A. **As marcas do humano**: às Origens da Constituição Cultural da Criança na Perspectiva de Lev S. Vygotski. São Paulo: Cortez, 2005.

SAMPAIO, R. M. W. F. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Editora Spicione, 1989.

SOUZA, R. A. M. de; MELLO, S. A. O lugar da cultura escrita na educação da infância. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 199 - 215.

VYGOTSKI, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Visor, 1995, p. 139 - 168.