

Expressão livre e Desenvolvimento Psíquico na Infância: Um Diálogo Entre a Pedagogia Freinet e a Teoria Histórico-Cultural Para Pensar a Docência na Educação Infantil

Karolyne Ap. Ribeiro Kusunoki
Ana Laura Ribeiro da Silva
Gabriela Pavan David

Como citar: KUSUNOKI, Karolyne AP. Ribeiro; SILVA, Ana Laura Ribeiro da; DAVID, Gabriela Pavan. Artes Plásticas na Educação Infantil: Um Estudo Bibliográfico. *In:* FAVINHA, Maria Aparecida Zambom (org.).

Formação de professoras e professores da educação infantil: bases científicas, contextos, desafios e possibilidades. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.201-215. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-558-2.p201-215>



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).

CAPÍTULO 11

Expressão livre e Desenvolvimento Psíquico na Infância: Um Diálogo Entre a Pedagogia Freinet e a Teoria Histórico-Cultural Para Pensar a Docência na Educação Infantil

Karolyne Ap. Ribeiro Kusunoki

Ana Laura Ribeiro da Silva

Gabriela Pavan David

“Se a essência e a forma de manifestação das coisas coincidissem, toda a ciência seria desnecessária”.

Karl Marx

Iniciamos a presente exposição destacando o pensamento do filósofo alemão Karl Marx (1805-1883) a fim de chamarmos a atenção para a complexidade e imponência dos fenômenos concebidos na infância. Ao pensarmos Educação como sinônimo de humanização, passamos a compreendê-la como meio pelo qual cada pessoa, pela ação mediadora do *Outro*²⁵, torna-se partícipe do gênero humano (Pino, 2005). Apreendemos, assim, a natureza dialética do processo de apropriação-objetivação dos elementos da cultura – responsável por delinear o curso do desenvolvimento das qualidades psíquicas humanas (Leontiev, 1978) – e compreendemos

²⁵ Princípio da Teoria Histórico-cultural que se articula ao conceito de *parceiro mais experiente* que, por meio das relações sociais inseridas em determinado contexto cultural é o sujeito responsável por criar novas necessidades humanizadoras no sujeito em formação.

[...] a *infância como um tempo de formação da inteligência e da personalidade*, em que processos vivenciados no plano social são ressignificados pela criança em seu plano psíquico, o meio - constituído pelo conjunto das produções da humanidade, desde as regras sociais, os hábitos, os costumes, os objetos, o conhecimento, as obras de arte... - possibilita a *apropriação das características especificamente humanas, sendo fonte de desenvolvimento* (Kohle; Akuri; Pereira, 2020, p. 101, grifos nossos).

Amparadas nas assertivas dos autores apreendemos que os processos educativos – sejam os que provêm da ação da família ou os concebidos nas demais instituições sociais, como no caso da escola – são influenciados pelas múltiplas relações determinadas pela realidade objetiva (Marx, 2008). Nesta perspectiva, a epígrafe que abre nossas exposições, revela-nos um postulado da teoria marxiana que nos possibilita pensar (e sonhar) uma Educação que transcenda concepções ingênuas e práticas superficiais e passemos a elaborar e conceber os processos que dela decorre, em especial os que se desenvolvem em âmbito escolar, compreendendo-os em sua essência e sob a ótica emancipada da ciência (Kusunoki, 2024). Desse modo, esta acepção,

[...] permite-nos agir transcendendo as limitações impostas pelo pensamento do senso comum, legitimando a compreensão de que a escola não é lugar do “corriqueiro”, mas tempo e espaço privilegiado para a difusão de práticas alicerçadas no conhecimento teórico-científico (Kusunoki, 2024, p. 88).

A máxima de pensar os fenômenos da realidade objetiva à luz de princípios teórico-científicos – especialmente os relacionados à prática educativa – indica-nos a essencialidade da constituição de um percurso formativo docente (inicial e continuado) consistente e equânime, assinalado pela instrumentalização teórico-prática-científica como condição para uma “Educação como prática de liberdade” (Freire, 2000).

Sob essa ótica, este texto pretende apresentar e discutir a *expressão livre* como um conceito norteador e potencializador das práticas educativas na escola de Educação Infantil, capaz de criar condições favoráveis ao desenvolvimento psíquico das crianças em níveis mais sofisticados desde as suas primeiras experiências no mundo.

Subsidiadas pelos resultados das pesquisas de Ribeiro (2004) e Kusunoki (2018; 2024) abordamos o conceito de *expressão livre* para a Pedagogia Freinet articulando-o aos postulados da Teoria Histórico-cultural, especialmente acerca das assertivas de Elkonin (1987) sobre a periodização do desenvolvimento psicológico humano, bem como tecemos reflexões sobre a docência na Educação Infantil.

Em complemento, discutimos as implicações práticas do princípio da *expressão livre* no processo de humanização de crianças e bebês no âmbito dos processos encaminhados pela escola, sublinhando a questão da imprescindibilidade de processos de formação docente consistentes para a materialização de um projeto de Educação voltado às máximas possibilidades de desenvolvimento desde a infância.

A *expressão livre*, princípio essencial da Pedagogia idealizada e praticada por Célestin Bapstittin Freinet²⁶ (1896-1966) no início dos anos de 1920 na pequena aldeia de Bar-sur-Loup (França) consiste, em linhas gerais, *na capacidade de o sujeito expressar-se nas relações* - estabelecidas com as demais pessoas e com o mundo da cultura - por meio das linguagens concebidas, acumuladas e sofisticadas pela atividade consciente ao longo do vasto e profícuo percurso histórico da humanidade. Nas palavras de Kusunoki (2024, p. 91, grifos nossos) “[...] consiste na *liberdade de pensamento e ação da criança* em seu processo de formação na escola (e na vida).

Com este entendimento, música, desenho, escrita, teatro, literatura, fotografia, pintura e escultura compreendem algumas das inúmeras formas de materialização da expressão humana – em níveis refinados de criação estética – forjadas na experiência humana coletiva (Mello, 2012; 2017). Sobre isso, Arena (2017, p. 88, grifos nossos) ressalta que as linguagens humanas, no pensamento de Freinet, constituem “[...] uma ferramenta maravilhosa, promotora de *dignidade humana e de geração de poder*”.

A partir destas assertivas e, em razão da especificidade do trabalho desenvolvido nas instituições educativas dirigidas à infância, podemos pensar que estas linguagens podem compor a rotina diária das crianças, sendo, não apenas apresentadas a elas como uma tarefa a ser “cumprida” (do currículo),

²⁶ Professor francês revolucionário que concebeu técnicas de trabalho pedagógico que revolucionaram a prática educativa na escola em seu tempo histórico.

mas principalmente como uma prática social, com a intenção de ampliar o repertório de experiências e, conseqüentemente, suas possibilidades de percepção e atividade no mundo (Akuri, 2022).

Ao pensarmos no trabalho pedagógico dirigido aos bebês e crianças pequenas consideramos que a *expressão livre* - assim como fora concebida e praticada por Freinet (1969) - constitui o meio pelo qual os processos de formação e sofisticação das qualidades psíquicas humanas podem ser desenvolvidos com mais intensidade e profundidade teórico-científica desde os momentos iniciais²⁷ da vida – decorrência de processos de mediação desenvolvintes (Davidov, 1988).

A Teoria Histórico-cultural (THC), concebida pela psicologia soviética, primeiramente delineada pela “troika”²⁸ – grupo formado por Liev Semionovich Vigotski (1896-1934), Aleksandr Romanovitch Luria (1902-1977) e Aleksei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) – e, posteriormente, aprofundada por gerações de psicólogos russos, tais como Rubinstein (1959); Bozhovich (1978); Markóva (1987); Davidov (1988); Elkonin (1987; 1998); Lisina (1987); Yodovich (1987), Zaporózhets (1987); e Mukhina (1996) – apresenta-nos uma concepção de gênese e desenvolvimento da consciência humana que transcende a ideia incipiente de desenvolvimento pautado exclusivamente nos atributos biológicos da espécie.

Sustentadas por tal premissa, afirmamos que o processo de humanização, assinalado pela apropriação das capacidades psíquicas humanas superiores (percepção, fala, pensamento, atenção voluntária, memória, sentimentos, imaginação e etc.) forja-se essencialmente no sistema de relações sociais no qual a criança tem a oportunidade de ocupar um lugar privilegiado: de sujeito ativo (Leontiev, 1988). Este postulado da THC aponta para a potência das relações (criança-adulto e criança-criança) estabelecidas no âmbito da escola para a formação de inteligências e personalidades mais autônomas, bem como anuncia a dimensão valorosa da atividade docente para a transformação social, na luta por uma sociedade mais justa e democrática (Duarte, 2013).

Neste sentido, inferimos que a comunicação - unidade fundamental dos processos de interação humana - tem sua primeira forma de “manifestação” já

²⁷ Termo utilizado com sentido cronológico.

²⁸ Psicólogos Soviéticos que conceberam (entre os anos de 1925 a 1930) estudos científicos que transformaram o método de investigação em Psicologia, sobremaneira e, numa perspectiva dialética, a gênese e desenvolvimento da consciência humana (Prestes; Tunes; Nascimento 2013).

nos primeiros dias de vida, especialmente quando o recém-nascido expressa indícios emocionais (choro, balbucios e sorrisos, por exemplo) em resposta às sensações (agradáveis ou não) que potencialmente são provocadas em seu organismo.

Os primeiros momentos da vida do bebê, evidenciado pelas situações de cuidado (banho, alimentação, sono etc.), visa atender às necessidades humanas elementares responsáveis por garantir a sobrevivência do organismo - isto porque o recém-nascido ainda não dispõe de capacidades desenvolvidas para orientar-se sozinho no mundo. Paulatinamente, Vigotski (2018) explicita que esta relação se transforma numa relação mediada: o adulto, imerso num contexto histórico-social, dedica-se aos cuidados do bebê atribuindo, a cada gesto, toque ou palavra, significados culturais e sentidos pessoais que significam a experiência do recém-nascido (Lísina, 1986; Zaporózhets, 1987; Vigotski, 2018).

Tal assertiva, máxima densamente defendida por Vigotski (1996), elucida que o bebê é um ser maximamente social e, portanto, um ser capaz de aprender e se apropriar dos elementos culturais de seu entorno desde o nascimento (Leontiev, 1978; Vigotski, 1995; Mukhina, 1966). Fundamentada neste princípio vigotskiano, Mello (2017, p.88, grifos nossos) amplia nossa compreensão revelando que “[...] bebês e crianças estabelecem relações com o mundo ao redor e *aprendem desde que nascem* e, porque aprendem, começam a *formar sua inteligência e sua personalidade*”.

Assim, a relação estabelecida com o adulto “[...] *tem papel vital para a criança* e caracteriza-se como seu *primeiro contato social*” (Paredes; Khole, 2020, p. 67, grifos nossos). Desse modo, a relação com o adulto é, por assim dizer, a experiência social responsável por inaugurar os processos de desenvolvimento cultural do psiquismo, especialmente no que tange à formação da consciência humana (Leontiev, 1978; Vigotski, 2018). A comunicação estabelecida “entre psiquismos”²⁹, mediada pela fala, gestos, toques e expressões faciais do sujeito que cuida, engendra novas necessidades humanizadoras no bebê, dentre as quais, chamamos a atenção para a capacidade humana de *expressão*.

Os reflexos incondicionados (Mukhina, 1996), os quais todo ser humano dispõe ao nascer, que funcionam sumariamente como uma condição

²⁹ Refere-se ao conceito da THC de Lei Genética Geral de Desenvolvimento (LGGD) de que toda função psíquica superior, primeiro é vivenciada no plano interpsíquico (entre psiquismos) para só então, tornar-se interna, isto é do sujeito (intrapíquica).

para a garantia da sobrevivência do organismo no mundo - choro diante de uma sensação de desconforto (fome, frio, calor, etc.); sucção em resposta à aproximação do seio materno e etc. - constituem alguns exemplos de reflexos inatos que vão se transformando gradativamente em reflexos condicionados, graças às atitudes responsivas (Bakhtin, 2011) nos processos de interação vivenciados com o bebê, a partir das suas relações com o mundo (Mukhina, 1996).

Mediante a regularidade nas ações de cuidado (relação afetiva e atenção direta) o bebê passa a sentir e perceber o mundo orientado por novas necessidades (que até então não dispunha) que modificam substancialmente seu comportamento e revolucionam seu sistema psíquico, tornando sua relação com o externo, essencialmente mediada pela ação e significação do *outro* (Leontiev, 1978; Vigotski, 1996).

Este movimento, Elkonin (1987) explica por meio da periodização do desenvolvimento psíquico na infância apresentando-nos *atividades principais* que orientam o percurso de formação humana a partir de *épocas e períodos*. O teórico explicita que no primeiro ano de vida a atividade que melhor possibilita saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico constitui a atividade de *comunicação emocional direta* com o adulto. O sistema de relação predominante neste momento - *criança-adulto social* - determina a esfera psíquica em dominância, a saber, *afetivo-motivacional* (Elkonin, 1987).

Tais assertivas nos servem para ampliar as possibilidades de compreensão acerca da natureza dos processos educativos e para refletirmos sobre as melhores formas para mediar a relação da criança com o mundo - de modo que ela efetivamente aprenda e se desenvolva nas máximas potencialidades. Neste sentido, Elkonin (1987) ao explicitar que no primeiro ano de vida a forma particular de o sujeito interagir com as pessoas e apreender o mundo está intrinsecamente relacionada aos sinais afetivos advindos da esfera da motivação, o autor nos revela que o bebê (mesmo que muito “pequeno” em tamanho) é um ser maximamente social (Vigotski, 1996) e expressa condições de estabelecer processos de *comunicação emocional* com as pessoas do entorno - mesmo que ainda não disponha da fala em sua forma final (Vigotski, 1996).

É importante explicitar que na atividade de *comunicação emocional direta* o bebê comunica suas necessidades e desejos imerso em situações reais de comunicação com o *Outro* e, para tanto, necessita mobilizar funções psíquicas

(atenção voluntária, percepção-afetiva, por exemplo) que se aprimoram à medida que são “acionadas”, possibilitando o desenvolvimento do psiquismo e transformando-o de elementar – de reflexos inatos – à superior com funções culturalmente aprendidas (Vigotskii, 1988; Ribeiro, 2004; Kusunoki, 2018).

Esta máxima da THC revoluciona o pensar e agir docente na escola da infância e confere à criança um lugar privilegiado nas relações sociais: sujeito da própria atividade (Leontiev, 1988). Assim, articulamos os elementos da atividade principal do primeiro ano de vida ao princípio da *expressão livre* em Freinet (1979) para explicitar que a comunicação de necessidades e sensações manifestada pelo bebê, especialmente nesse momento do desenvolvimento, pode ser compreendida como a *gênese de processos mais complexos do psiquismo humano*, tais como o pensamento, fala, função simbólica da consciência e até mesmo a apropriação da linguagem escrita (Ribeiro, 2004; Mello, 2021; Kusunoki, 2024).

Tal afirmação indica que a capacidade de expressar deliberadamente as próprias necessidades e percepções se complexifica à medida que a criança cresce (Lazaretti, 2016), fato este, que supera a ideia biologizante e confirma nossa tese de que a *expressão livre* é uma categoria do ato educativo que cria “[...] condições de [o sujeito] *atingir patamares superiores* em seu próprio desenvolvimento (Kusunoki, 2020, p. 193, grifos nossos).

Com base neste postulado da THC e, pensando na potencialidade de o ser humano se relacionar qualitativamente com a cultura desde muito “cedo”, afirmamos que a categoria de *expressão livre* permeia o desenvolvimento da criança desde suas primeiras relações. Nesta perspectiva, compreendemos e corroboramos a essência do papel da docência em turmas de bebês: de fomentar situações de comunicação emocional a fim de contribuir com o máximo desenvolvimento das funções psíquicas que embasam a capacidade humana de *expressão livre*, em especial as funções em dominância nesse período da vida, a saber, percepção e atenção voluntária (Elkonin, 1987; Vigotski, 1996; Mukhina, 1996).

À medida que o bebê cresce e suas possibilidades de relação se modificam - em função da ampliação de seu repertório de experiências e apropriação da fala (Mukhina, 1996) - os processos de desenvolvimento passam a requerer mediação pedagógica, do mesmo modo, mais complexa. Essa assertiva revela

a necessidade de ações de planejamento docente que privilegiem proposições educativas nas quais as crianças possam expressar livremente pensamentos (hipóteses, opiniões e percepções da realidade objetiva), materializando-os por meio das sofisticadas linguagens humana, tais como a pintura, escultura, escrita, desenho e etc. (Freinet, 1969; 1976).

Neste sentido, considerando os princípios filosóficos construídos por Freinet (1969), também conhecidos como *invariantes pedagógicas*³⁰, apreendemos que a prática educativa desenvolvente não privilegia estas linguagens humanas apenas em situações isoladas e apartadas de seu sentido social, mas são propostas em sua inteireza: como instrumento cultural complexo forjado na experiência da humanidade (Lima; Akuri, 2017).

Ao conceituarmos a *expressão livre* como a capacidade de o sujeito expressar pensamentos, hipóteses, emoções e etc., por meio de diferentes linguagens humanas concebidas historicamente, corroboramos a potência dos encaminhamentos da prática educativa com as crianças da escola da infância e, ofertamos à elas possibilidades de pleno desenvolvimento desde o começo da vida (Silva; Lima; Valiengo, 2017).

Engendrada nas atividades principais (Elkonin, 1987; Vigotski, 1996) de *comunicação emocional direta* (primeiro ano), *atividade objetual manipulatória* (segundo e terceiro ano) e brincadeira de papéis sociais (dos três aos sete), a *expressão livre* pode ser, por assim dizer, considerada como uma *categoria fundamental da prática pedagógica a ser privilegiada na vida que “borbulha” na escola de Educação Infantil* (Kusunoki, 2020).

A *atividade objetual manipulatória*, atividade que orienta o desenvolvimento psíquico na infância entre o segundo e terceiro ano de vida, oferece possibilidades de a criança, por meio da própria atividade, apropriar-se dos elementos materiais e não-materiais da cultura humana realizando pesquisas, testando hipóteses, apreendendo mecanismos, propriedades estruturais dos objetos etc. (Elkonin, 1998; Lazaretti, 2016). A partir da relação mediada do adulto, na *atividade objetual manipulatória*, a criança transforma substancialmente sua relação com o entorno, passando a

³⁰ Os invariantes pedagógicos são princípios filosóficos norteadores da ação educativa e estão organizados sob a ótica de três aspectos: (i) Natureza da criança; (ii) Reações da criança; (iii) Técnicas educativas (Freinet, 1969; Sampaio, 1989; Ribeiro, 2004; Kusunoki, 2018; 2024).

empreender ações exploratórias com os objetos de forma mais autônoma e potente (Martins, 2015; Lazaretti, 2016).

Esta manipulação, num primeiro momento, emerge na atividade do bebê por meio de ações indiscriminadas (levar à boca, lançar, rolar etc.) que possibilitam a aquisição de impressões externas que nutrem o psiquismo em formação, compondo um acervo de imagens e percepções que constituirão estruturas para ações mais complexas, tais como a fala e o pensamento (Mukhina, 1996; Martins, 2015). Posteriormente, à medida que o adulto apresenta os objetos fazendo uso em contextos sociais, saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico da criança podem ser observados, especialmente porque ela começa a fazer uso dos materiais transferindo seu significado social e inserindo-os em seus contextos de brincadeiras (Marcolino, 2013; Lazaretti, 2016; Kusunoki, 2024).

Aprendemos que desfrutar de liberdade para *estar em atividade*³¹ (Leontiev, 1988), num espaço configurado com diversidade de materiais, tempo para o envolver-se e intervenções pedagógicas potentes possibilita à criança condições favoráveis para a mobilização e sofisticação de importantes funções psicológicas responsáveis por orientar qualitativamente o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade (Singulani, 2017; Kusunoki, 2018).

Neste sentido, a criança a partir das experiências sociais das quais participa como sujeito ativo, constrói repertório de imagens, desenvolve a memória voluntária e aprimora a atenção (Ribeiro, 2004; Kusunoki, 2024), funções psíquicas fundamentais para ampliar e complexificar suas relações, compreensões e orientar suas ações no mundo. Em outras palavras, funções psíquicas que potencializam e delineiam seus modos de ser, estar e pensar a realidade objetiva (Martins, 2015; Kusunoki, 2024).

Na atividade de *brincadeira de papéis sociais*, a categoria de *expressão livre* pode ser perceptível nas ações das crianças, especialmente quando, de maneira deliberada, por meio de ações lúdicas³² com os objetos, as crianças apresentam suas percepções e teorias sobre o mundo representando a atividade humana adulta (Elkonin, 1998; Marcolino, 2013; Smirnova; Riabkova,

³¹ A THC expressa esse conceito como sendo a capacidade de o sujeito estar envolvido com o que realiza no âmbito físico, emocional e psíquico, isto é, corpo, pensamento e emoção.

³² Elkonin (1998) explicita como o uso e ações livres com os objetos – processos de substituição de significados – que torna possível a criação de contextos imaginários (Kusunoki, 2024).

2019). Em nossa compreensão, a Escola de Educação Infantil, mediante a atuação de gestores e docentes, tem o papel de oferecer proposições pedagógicas e espaços potencializadores da atividade da criança, de modo elas exerçam o direito de *expressão livre* como condição para o pleno desenvolvimento das qualidades psíquicas humanas em níveis cada vez mais superiores.

No percurso formativo docente, ao se ter clareza teórico-conceitual de como o ser humano aprende e das especificidades de cada período do desenvolvimento (que delineiam os tipos de relações do sujeito com o mundo), o professor assume o papel de sujeito ativo, não sendo apenas um mero executor de propostas, mas expressando condutas autorais: sendo aquele que organiza intencionalmente os tempos, espaços e materiais a fim de compor e propor experiências promotoras de saltos qualitativos no desenvolvimento da inteligência e personalidade das crianças.

Neste sentido, com intuito de contribuir com a construção de uma *nova escola* – na qual crianças e docentes possam, verdadeiramente, serem sujeitos da própria atividade –, bem como com o desenvolvimento de uma sociedade em níveis mais elevados de consciência humana, militamos por um projeto de Educação qualificado a formar professores/as e Gestores capazes de

[...] transformar o imediato em mediato; negar as aparências sociais e as ilusões ideológicas; apanhar a totalidade e o concreto em suas múltiplas determinações e articular essência/aparência, parte/todo, singular/universal e passado/presente, compreendendo a sociedade como um movimento de vir a ser (Meira *apud* Facci, 2004, p. 256).

Nestes termos, defendemos este ideal com o principal intuito de contribuir com o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas na Educação Infantil capazes de

[...] promover ao máximo condições apropriadas para a atividade autônoma da criança, da *expressão livre*, da aquisição de repertório de impressões de mundo, do convívio com formas mais elaboradas de comportamento, dentre outras condutas psíquicas mais sofisticadas requeridas pela vida em sociedade (Kusunoki, 2024, p. 222, grifos da autora).

Palavras finais com o desejo de continuar a conversa

Ao defendermos a ideia de que a Educação constitui “caminho” para a transformação social – pois nela há a possibilidade de transformar pessoas que, por sua vez, agem na transformação do mundo – nutrimos a esperança de superação do estado de alienação da sociedade atual, por meio de processos de vida e educação bem consolidados propostos às futuras gerações.

Desse modo, nestas breves páginas, objetivamos apresentar o conceito de *expressão livre* articulando-o aos períodos do desenvolvimento psíquico na infância com vistas a ampliar os modos de compreensão da atividade docente e da criança nas instituições de Educação Infantil, pois, compreender a criança como um ser capaz desde que nasce delinea as ações educativas e as transformam em proposições efetivamente desenvolventes (Daviđov, 1988).

Neste sentido, ansiamos que nossas exposições tenham sido motivadoras de reflexões e, mesmo que de maneira breve, constituam base para o pensar e agir docente na escola da infância dirigidos à plenitude do desenvolvimento de cada criança.

Referências

AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. **Atividade de estudo para a formação teórica de professores:** implicações para a organização de um currículo humanizador na creche. 2022. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2022.

ARENA, Dagoberto Buim. Freinet e Voloshínov: convergências no campo da linguagem. In: ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valeria Aparecida Dias Lacerda de. (Orgs.). **Por uma Pedagogia freinet:** bases epistêmicas e metodológicas. São Carlos: Pedro&João Editores, 2021, p. 81-111.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

DAVIĐOV, Vasily Vasilovich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Problemas psicológicos del juego em la edad preescolar. In: DAVIDOV, Vasily Vasilovich.; SHUARE, Martha. (org.).

La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS (Antologia). Moscou: Progresso, 1987b. p. 83-102.

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

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**: guia prático para organização material, técnica e pedagógica da escola popular. São Paulo: Martins Fontes, 1969.

FREINET, Célestin. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa Editorial Estampa Ltda., 1976.

FREINET, Élise. **O itinerário de Célestin Freinet**: a livre expressão na Pedagogia Freinet. Tradução Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, 150 p.

KHOLE, Érika Christina; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino; PEREIRA, Marcelo Campos. As contribuições da gestão pedagógica para uma educação humanizadora desde o começo da vida: um olhar por dentro da creche. In: CORRÊA, Anderson Borges et. al. (Org.). **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas**: conceitos e práticas pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura acadêmica, 2020. p. 97-122.

KUSUNOKI, Karolyne Aparecida Ribeiro. **O desenvolvimento do autocontrole da conduta na educação infantil**: um estudo sobre os Cantos de Trabalho de Freinet. 2018. 122 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2018.

KUSUNOKI, Karolyne Aparecida Ribeiro. **Imaginação na infância**: atividades da criança e da professora da Educação Infantil nos *Cantos de trabalho* sob a ótica da Teoria Histórico-cultural e da Pedagogia Freinet. 2024. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2024.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3 a 6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, Lígia Márcia; Abrantes, Angelo Antonio; FACCI,

Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas, SP: Autores associados, 2016, p. 129-148.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978. 331 p.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. (Orgs.) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988, p. 59-83.

LIMA, Elieuz Aparecida de; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores.** Curitiba: CRV, 2017. p.115-128.

MARCOLINO, Suzana. **A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais.** 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2015, 319 p.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MELLO, Suely Amaral. Cultura, mediação e atividade. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandéi Pinto da.; MILLER, Stela (Org.). **Marx, Gramsci e Vigotsky: aproximações.** 2.ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. p.365-376.

MELLO, Suely Amaral. A escuta como método nas relações na escola da infância. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores.** Curitiba: CRV, 2017. p. 87-96.

MELLO, Suely Amaral. Freinet e a abordagem histórico-cultural: desafios epistemológicos para pensar a aprendizagem humana. In: ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valeria Aparecida Dias Lacerda de. (Orgs.). **Por uma Pedagogia freinet: bases epistêmicas e metodológicas.** São Carlos: Pedro&João Editores, 2021, p. 59-80.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PAREDES, Camila Godoy; KHOLE, Érika Christina. Afeto e desenvolvimento na primeira infância: reflexões para uma educação humanizadora. In: CORRÊA, Anderson Borges et. al. (Org.). **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura acadêmica, 2020. p. 55-78.

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

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 47-66.

RIBEIRO, Ana Laura. **Teoria Histórico-cultural e Pedagogia Freinet: considerações sobre a mediação entre teoria e prática no processo de aquisição da escrita**. 2004. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

SILVA, Ana Laura Ribeiro; LIMA, Elieuzza Aparecida de; VALIENGO, Amanda. Pedagogia Freinet e a escola no século XXI: perspectivas humanizadoras para o trabalho pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp. 1, p.644-648, 2017.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. **A organização do espaço da escola de educação infantil** In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2017. p. 129-139.

SMIRNOVA, Elena; RIABKOVA, Irina. Teoria da brincadeira na Psicologia Histórico-Cultural. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n.1, p. 84-97, Janeiro/Abril 2019.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas**, tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas**, tomo IV. Madrid: Visor, 1996

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes e Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

ZAPORÓZHETS, Alexander. Importância de los períodos iniciales de la vida em la formación de la personalidad infantil. In: **La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS**: antología. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 228-249.