



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Jackeline Claudete Pinheiro

Estudos sobre o papel da brincadeira na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski: uma análise de
dissertações realizadas no PPGE/UFSC

Florianópolis

2024

JACKELINE CLAUDETE PINHEIRO

Estudos sobre o papel da brincadeira na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski: uma análise de dissertações realizadas no PPGE/UFSC

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa Educação e Infância.

Orientador(a): Profa Luciane Maria Schlindwein, Dra.
Coorientador(a): Profa. Maria Luiza de Souza e Souza, Dra.

Florianópolis

2024

Pinheiro, Jackeline Claudete

Estudos sobre o papel da brincadeira na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski: uma análise de dissertações realizadas no PPGE/UFSC / Jackeline Claudete Pinheiro ; orientador, Luciane Maria Schlindwein, coorientador, Maria Luiza de Souza e Souza, 2024.
202 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Brincadeira. 3. Brincar. 4. Teoria Histórico-Cultural. 5. Vigotski. I. Schlindwein, Luciane Maria . II. Souza, Maria Luiza de Souza e. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Jackeline Claudete Pinheiro

Estudos sobre o papel da brincadeira na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski: uma análise de dissertações realizadas no PPGE/UFSC

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 29 de fevereiro de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Ana Maria dos Santos, Dra. - avaliadora externa
Universidade Federal de Alagoas

Profa. Diana Carvalho de Carvalho, Dra. - suplente
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Lavínia Lopes Salomão Magiolino, Dra. - avaliadora externa
Universidade Estadual de Campinas

Profa. Marilene Proença Rebello de Souza, Dra. - avaliadora externa
Universidade de São Paulo

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Insira neste espaço a
assinatura digital

Prof. Ademir Valdir Dos Santos, Dr.

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Profa. Luciane Maria Schlindwein, Dra.

Orientadora

Florianópolis, 2024

*Dedico este trabalho à Clara, minha filha, ao meu companheiro Leandro, à minha
mãe, Claudete, e ao meu pai, José.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Luciane Maria Schlindwein, por todo o apoio, parceria, orientação e carinho ao longo deste período. Desde o nosso primeiro contato, em meados de 2018, me senti acolhida e desafiada para embarcar nos caminhos da pesquisa. Foi muito bom retornar às leituras de Vigotski acompanhadas de seu olhar, com suas boas pistas esse processo se tornou mais claro. Agradeço o convite para integrar o grupo de pesquisa GECRIARP, espaço de tantas parcerias e aprendizagens. Lu, de maneira mais próxima, agradeço por cada palavra, pelo carinho, por todas as reuniões de orientação e pelos encontros doces. Agradeço pelos desafios lançados, pois sei que cada um deles foi uma oportunidade de crescimento. Obrigada Lu!

Agradeço à minha coorientadora, Maria Luiza de Souza e Souza, que mesmo estando tão distante, na Islândia, irradiou sua luz nos momentos de dúvida e me guiou pelo caminho da pesquisa. Malu, obrigada por todas as conversas esclarecedoras, por dedicar seu tempo, mesmo finalizando o seu doutorado, e por aceitar o desafio de me coorientar. Sua parceria e orientação foram fundamentais para a concretização deste projeto. Obrigada Malu!

Às Professoras que compuseram a banca de qualificação, Ana Maria dos Santos, Diana Carvalho de Carvalho, Lavínia Lopes Salomão Magiolino, Marilene Proença Rebello de Souza, agradeço pelas contribuições que permitiram expandir meu olhar para a pesquisa.

Ao Professor Lucídio Bianchetti pela ajuda em resgatar a história do PPGE/UFSC, fornecendo documentos e informações tão essenciais para minha pesquisa. Agradeço à Professora Gilka Girardello, por seus ensinamentos que contribuíram com meu processo de escrita. À Professora Patrícia Laura Torriglia, pelas aulas que permitiram ampliar minha compreensão do método materialista histórico-dialético. À Professora Márcia Buss Simão, pelas discussões tão significativas sobre os estudos da infância.

Agradeço à minha filha Clara, que despertou em mim uma força que desconhecia, me impulsionando a realização de um sonho que me acompanhava há muito tempo. Presenciar seu crescimento e participar das suas brincadeiras também foi fundamental para o desenvolvimento desta dissertação.

Ao meu companheiro Leandro, pelo constante suporte e apoio, sendo verdadeiramente meu parceiro de vida.

Aos meus pais, José e Claudete, agradeço por estarem ao meu lado nessa jornada, sempre me incentivando.

Aos meus irmãos Katiany e Jackson, agradeço a vida compartilhada, por uma infância repleta de brincadeiras, com contato intenso com a natureza. Nossa infância foi permeada por muito amor e alegria, mas também por conflitos e dramas que nos constituíram e nos deixaram mais fortes. As lembranças mais vivas ecoam com cantigas na recepção calorosa do Pai após longos dias de viagem, ecoam na força da mãe, capaz de enfrentar tantas correntezas, como aquelas dos rios cheios em momentos de intensas chuvas. Como costumamos dizer, criamos cascas ao longo do caminho!

Ao meu querido cunhado Caio, às minhas queridas sobrinhas, Sofia e Luiza, muito presentes nas minhas leituras sobre a infância. O caminho de Sofia rumo à adolescência e a recente chegada de Luiza, em 03/12/2023, encham meu coração de alegria.

Agradeço à Márcia, que, mesmo em um período difícil, esteve ao meu lado, proporcionando suporte nos momentos finais do processo de escrita. Estendo meus sinceros agradecimentos ao Ricardo, Chris, Jacques, Sofia e Samy, minha família estendida.

À minha grande amiga Carol, fonte de inspiração e exemplo que transformou significativamente minha vida com sua inteligência e visão de mundo.

Agradeço às queridas amigas e amigos, Simone, Vivi, Dani, Michelli, Fábio, Joana, Caio, Ivy, Priscila, Yhan, Mateus, Zélia, Dyego e a todas as pessoas incríveis que fazem parte da minha vida. Ao querido Chico, uma criança encantadora que, ao lado da Clara, nos presenteia com experiências tão marcantes.

Às amigas, Tati, Gabi, Luana e aos amigos Rafa e William, que assumiram todas as minhas demandas de trabalho e colaboraram para que pudesse me dedicar ao mestrado. Valorizo muito essa oportunidade de afastamento.

À Brunetta e à Rose, que me encorajaram a escrever o projeto e participar do processo seletivo. Aos Diretores do CED, Hamilton e Alexandre pelos bons conselhos.

À querida Nara, que há um bom tempo tem me guiado no aprendizado de um segundo idioma, o inglês, e que se tornou uma amiga tão especial. Obrigada por acreditar em mim, pela paciência, atenção e pela sua maneira tão sensível de ensinar. Obrigada pela ajuda com as traduções presentes nesta dissertação.

Ao grupo de pesquisa GECRIARP e aos amigos que fiz neste espaço de pesquisa, Emilia, Olívia, Gyane, Rubia, Jussara, Maria Eduarda, Mindua, Renata, Degelane, Waldimir, Ana Maria, Daniele, Roselane.

Ao professor Nikolai Veresov pela oportunidade de integrar seu grupo de leitura, bem como pelo acolhimento carinhoso, mesmo diante dos desafios com o idioma.

À UFSC pela oportunidade da licença remunerada.

A equipe do PPGE/UFSC, Alexandre, Matheus e Felipe, pela atenção em todas as questões burocráticas.

À Samara pela disponibilidade em realizar o trabalho de revisão do texto, mesmo durante o período de fim de ano.

[...] A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação (Vigotski, 1933/2021, p. 213).

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza teórica e documental, tem por objetivo investigar o brincar nas produções acadêmico-científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), especialmente considerando a perspectiva de Liev Semiónovitch Vigotski (1896-1934) acerca da importância dessa atividade para a criança. Para o estudo, foram identificadas e mapeadas as teses e dissertações que citaram Vigotski, defendidas no PPGE/UFSC, disponíveis em meio digital no repositório institucional da UFSC, sem recorte temporal. Para a busca das produções foram utilizadas 14 palavras-chave (organizadas de diferentes formas), o que resultou na localização de 273 trabalhos, sendo 69 deles defendidos na linha “Educação e Infância”, correspondendo a 25% do total de pesquisas identificadas. Estes trabalhos foram organizados a partir da leitura do título, resumo, palavras-chave, referências bibliográficas e frequência de citações à Vigotski e a Teoria Histórico-Cultural nos textos. Desse montante, selecionamos 9 teses e 43 dissertações que referenciam ao menos um título de Vigotski e verificamos aquelas que mais citaram o autor. Nesse processo identificamos a recorrência da temática da brincadeira nas produções, especialmente nas dissertações. Então, ao se considerar o recorte temático desta investigação pelo brincar/brincadeira, foram analisadas as dissertações que mais citaram Vigotski e que referenciam ao menos uma obra do autor, sendo elas de autoria de Schneider (2004); Nunes (2011); Campos (2015); Brichi (2018) e Milléo (2020). Para a análise das produções nos ancoramos no materialismo histórico-dialético, que é fundamento epistemológico essencial à Teoria Histórico-Cultural. Nossa análise também se estendeu ao exame da recepção e difusão dos escritos de Vigotski tanto no Brasil quanto no PPGE/UFSC. Destacamos que seus escritos chegaram ao país por volta da década de 1980 e, no contexto local, foram incorporados à Proposta Curricular de Santa Catarina em 1991. No âmbito da linha de pesquisa “Educação e Infância” do PPGE/UFSC identificamos as 10 obras mais referenciadas de Vigotski, com destaque para o livro “*A formação social da mente*” como o mais mencionado. Prosseguimos com a exegese das cinco dissertações que abordam o brincar/brincadeira, com o intuito de identificar o enfoque central de cada obra, observando de que maneira esse tema foi tratado nas respectivas pesquisas. Realizamos a leitura completa dos textos, codificamos as passagens relevantes e estabelecemos conexões. Ao término da análise, consolidamos os códigos em quatro eixos analíticos, a saber: “*brincar - definições*”, “*brincar - escola*”; “*brincar - Teoria Histórico-Cultural*”; “*brincar - sociedade capitalista*”. Os resultados da análise evidenciaram a compreensão do brincar não como algo inato ao ser humano, mas sim como algo construído ao longo da história. Com relação a escola, observamos nas produções que esse ambiente educacional, muitas vezes, limita ou até proíbe o brincar, no entanto tem o potencial de se tornar um lugar que valoriza e compreende a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança. Por meio das pesquisas, também observamos a relevância da formação de professores nesse contexto. Identificamos que os princípios da Teoria Histórico-Cultural podem contribuir para que o brincar seja entendido como uma atividade promotora do desenvolvimento da criança. Ademais, as dissertações apontam a necessidade de assegurar condições materiais adequadas para viabilizar a ocorrência da brincadeira, considerando que a sociedade capitalista, com todo seu impacto em nossas vidas, muitas vezes limita essa atividade fundamental das crianças. Finalmente, debatemos sobre a urgência de uma ruptura social e a construção de uma nova sociedade onde a vida e o trabalho se destinem às necessidades humanas. Assim, torna-se necessário uma organização social dos trabalhadores para que na luta coletiva possam romper com essa estrutura social que nos mantém aprisionados. Acreditamos que numa nova sociedade, o brincar das crianças estará vivo e potente.

Palavras-chave: Vigotski; Teoria Histórico-Cultural; brincadeira; brincar.

ABSTRACT

This theoretical and documentary research aims to investigate play in the academic-scientific productions of the Postgraduate Program in Education (PPGE) at the Federal University of Santa Catarina (UFSC), especially considering Lev Semiónovitch Vygotsky's (1896-1934) perspective on the importance of this activity for children. For the study, we identified and mapped the theses and dissertations that cited Vygotsky, among those defended at the PPGE/UFSC which were available in digital format in the UFSC institutional repository. Fourteen keywords (organized in different ways) were used to search for the productions, which resulted in 273 productions being found, 69 of which were defended in the "Education and Childhood" line, corresponding to 25% of the total identified research. These productions were organized based on the reading of the title, abstract, keywords, bibliographical references and frequency of citations to Vygotsky and the Cultural-Historical Theory in the texts. From this amount, we selected 9 theses and 43 dissertations that referenced at least one of Vygotsky's titles and checked those which cited the author the most. In this process we identified the recurrence of the theme of play in the productions, especially in the dissertations. So, considering the thematic focus of this research on play, we analyzed the dissertations that most cited Vygotsky and that referenced at least one of the author's works, namely those by Schneider (2004); Nunes (2011); Campos (2015); Brichi (2018) and Milléo (2020). In order to analyze the productions, we anchored ourselves in historical-dialectical materialism, which is the essential epistemological foundation of Cultural-Historical Theory. Our analysis also extended to examining the reception and dissemination of Vygotsky's writings both in Brazil and at the PPGE/UFSC. We highlight that his writings arrived in Brazil around the 1980s and, in the local context, were incorporated into the Santa Catarina Curriculum Proposal in 1991. Within the "Education and Childhood" line of research at the PPGE/UFSC, we identified the 10 most referenced works by Vygotsky, with the book "*Mind in Society - the development of higher psychological processes*" standing out as the most mentioned. We went on to examine the five dissertations that dealt with play, in order to, identify the central focus of each work, observing how this theme was addressed in the respective studies. We read the texts in full, coded the relevant passages and established connections. At the end of the analysis, we consolidated the codes into four analytical axes: "*play - definitions*", "*play - school*"; "*play - Cultural-Historical Theory*"; "*play - capitalist society*". The analysis results highlighted an understanding of play not as something innate to human beings, but as something built up throughout history. Regarding school, we observed in the productions that this educational environment often limits or even forbids play, yet it has the potential to become a place that values and understands the importance of play in children's development. Through the research, we also observed the relevance of teacher training in this context. We identified that the principles of Cultural-Historical Theory can contribute to understanding play as an activity that promotes children's development. In addition, the dissertations point to the need to ensure adequate material conditions to make play possible, considering that capitalist society, with all its impact on our lives, often limits this fundamental activity of children. Finally, we discuss the urgent need for a social break and the construction of a new society where life and work are aimed at human needs. Thus, a social organization of workers becomes necessary so that in a collective struggle they can break with this social structure that keeps us imprisoned. We believe that in a new society, children's play will be alive and powerful.

Keywords: Vygotsky; Cultural-Historical Theory; play.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Construção do eixo de análise: brincar- definições	85
Figura 2 - Construção do eixo de análise: brincar- escola.....	86
Figura 3 - Construção do eixo de análise: brincar- Teoria Histórico-Cultural	87
Figura 4 - Construção do eixo de análise: brincar- sociedade capitalista.....	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Trabalhos por palavras-chave pesquisado por ano	41
Gráfico 2 - Total de trabalhos dissertações e teses	42
Gráfico 3 - Teses e dissertações que citam Vigotski defendidas na linha de pesquisa “Educação e Infância” por ano.	78
Gráfico 4 - Os 10 textos de Vigotski mais referenciados nas produções linha de pesquisa “Educação e Infância”.	79
Gráfico 5 - Total de dissertações e teses defendidas na linha de pesquisa “Educação e Infância” que citaram Vigotski ou a Teoria Histórico-Cultural	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Termos pesquisados.....	39
Tabela 2 - Intervalo dos anos de defesa das dissertações e teses	42
Tabela 3 - Lista de termos utilizados para pesquisa das produções relacionadas a temática na BDTD.	71
Tabela 4 - Lista de produções localizadas	71
Tabela 5 - Linhas de pesquisa por números de trabalhos	75
Tabela 6 - Dissertações que compõem o corpus de análise sobre o brincar.....	83
Tabela 7 - Mapeamento dos títulos presentes nas cinco dissertações analisadas	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CALPe	Centro Acadêmico de Pedagogia
CREAS	Centro de Referência Especializado em Assistência Social
CED	Centro de Ciências da Educação
COVID-19	Corona Virus Disease - [Doença do Coronavírus - 2019]
EPB	Estudos de Problemas Brasileiros
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FUNCITEC	Fundo Estadual de Ciência e Tecnologia
GECRIARP	Grupo de Pesquisas e Estudos Vigotskiano, Arte, Infância e Formação de Professores
GEPEI	Grupo de Estudos e Pesquisas Etnografia e Infâncias
GEPIEE	Grupo de estudos e pesquisas sobre infância, educação e escola
CINVESTAV - IPN	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NUPEIN	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância
NUVIC	Núcleo de Pesquisa Vida e Cuidado: estudos e pesquisas sobre violências
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SC	Santa Catarina
THC	Teoria Histórico-Cultural
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

GIS

Gestão de Iniciativas Sociais

URSS

União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	19
1 INTRODUÇÃO	24
1.1 A PESQUISA E A SUA CONSTRUÇÃO.....	32
1.1.1 Percurso metodológico para mapeamento dos trabalhos defendidos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC)	39
2 UMA SÍNTESE DA BIOGRAFIA DE VIGOTSKI	44
2.1 EXPLORANDO AS ORIGENS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	45
2.2 PERCURSO HISTÓRICO DA RECEPÇÃO E DIFUSÃO DOS TEXTOS DE VIGOTSKI NO BRASIL E NO PPGE/UFSC	51
2.3 ASPECTOS RELACIONADOS AO PROCESSO DE TRADUÇÃO DOS TEXTOS DE VIGOTSKI	57
2.4 O BRINCAR, A BRINCADEIRA EM VIGOTSKI	60
3 O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	70
3.1 IDENTIFICAÇÃO DAS LINHAS DE PESQUISA DO PPGE/UFSC	73
3.2 LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E INFÂNCIA	77
3.2.1 Delineamento da pesquisa: seleção das produções defendidas na linha “Educação e Infância” que tratam da importância do brincar para o desenvolvimento da criança ...	80
4 UM OLHAR SOBRE AS DISSERTAÇÕES QUE REFERENCIAM VIGOTSKI E O BRINCAR	90
4.1 EIXO 1: BRINCAR - DEFINIÇÕES	95
4.2 EIXO 2: BRINCAR - ESCOLA.....	98
4.3 EIXO 3: BRINCAR - TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	109
4.4 EIXO 4: BRINCAR - SOCIEDADE CAPITALISTA.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICE A – TABELA COM LINHAS DE PESQUISA DO PPGE/UFSC CONSTRUÍDA A PARTIR DOS FOLDERES E DADOS APRESENTADOS NA II SEMANA PPGE/UFSC	157
APÊNDICE B – E-MAIL ENCAMINHADO AOS PROFESSORES PARA CONSULTA DAS LINHAS DE PESQUISA NOS TRABALHOS	159

APÊNDICE C – TABELA COM DISSERTAÇÕES E TESES LOCALIZADAS NO PPGE/UFSC COM AS PALAVRAS-CHAVE REGISTRADAS	160
--	------------

APRESENTAÇÃO

*O conhecimento
caminha lento feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
e voraz contenta-se com cotidiano orvalho
deixado nas folhas vividas das manhãs.*

*Depois pensa que sabe
e se fecha em si mesmo:
faz muralhas,
cava trincheiras,
ergue barricadas.*

*Defendendo o que pensa saber
levanta certeza na forma de muro,
orgulha-se de seu casulo.*

*Até que maduro
explode em voos
rindo do tempo que imagina saber
ou guardava preso o que sabia.*

*Voa alto sua ousadia
reconhecendo o suor dos séculos
no orvalho de cada dia.*

*Mas o vôo mais belo
descobre um dia não ser eterno.
É tempo de acasalar:
voltar à terra com seus ovos
à espera de novas e prosaicas lagartas.*

*O conhecimento é assim:
Ri de si mesmo
e de suas certezas
É meta de forma,
metamorfose
movimento
fluir do tempo
que tanto cria como arrasa*

*a nos mostrar que para o voo
é preciso tanto o casulo
como a asa.*

Poema: Aula de Vôo (Iasi, 2000)

Apresento este poema como ponto de partida, pois trata de um processo, um ciclo de transformação, marcado por estágios, aberturas e fechamentos. Assim como o conhecimento, eu permaneci no estágio inicial por um longo tempo, acreditando não saber, contentando com meu cotidiano orvalho, descrente de minha própria capacidade. Contudo, algo significativo ocorreu após o nascimento da minha filha, Clara, hoje com 4 anos, uma sensação de força vociferou em mim. Esse sentimento fez com que me voltasse a paixões e sonhos antigos, entre eles, a realização de estudos na pós-graduação. Esse era um desejo que eu alimentava há muito tempo. Em particular, pretendia estudar as contribuições de Vigotski (1986-1934) para o campo da educação e da infância. Assim, esta pesquisa é também um resultado desse movimento.

Antes de apresentar a proposta de investigação, permitam-me compartilhar brevemente um pouco da minha trajetória e percurso nos estudos de Vigotski. O primeiro contato com esse autor ocorreu em 2004, por meio da disciplina “Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem”, integrada ao currículo (2003) do curso de pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Naquela época, também participava ativamente das atividades do Centro Acadêmico de Pedagogia (CALPe), um espaço de luta estudantil. Como estudante trabalhadora¹, minha presença nos debates desse círculo me levava a refletir sobre as contradições da sociedade capitalista.

Com as amizades construídas no CALPe começamos a formar grupos de estudos nos quais comecei a ter contato com textos de Marx (1818-1883) e percebi conexões com Vigotski, um dos autores recomendado na disciplina de psicologia do curso de pedagogia da UFSC.

Essa experiência no movimento estudantil foi tão intensa que me mobilizou a construir um trabalho de pesquisa desenvolvido como proposta da disciplina “Pesquisa e Prática Pedagógica IV”, intitulado “Prática Docente e Participação Política”. Para a composição deste estudo realizamos entrevistas com professores do curso de pedagogia que tiveram uma importante trajetória de participação política em movimentos sociais. Nosso objetivo foi identificar como esse percurso influenciou na sua formação e prática docente. Neste processo, pude identificar aspectos da teoria de Marx e Vigotski na prática de pesquisa.

Ainda durante a graduação tive a oportunidade de realizar um estágio de observação com crianças em fase de alfabetização na Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Tekoá Itaty, localizada na comunidade indígena do Morro dos Cavalos (Palhoça/SC). Minhas observações e vivências nesse espaço criaram um interesse pelos estudos da infância. A partir

¹ Nesse período, já estava inserida no mercado de trabalho com um vínculo empregatício formal, cumprindo uma jornada de trabalho intensa.

daí, um questionamento foi disposto: as formulações teóricas de Vigotski ajudam a pensar o desenvolvimento das crianças em diferentes contextos de aprendizagem?

Após a conclusão do curso de pedagogia, em 2006, tive minha primeira experiência como docente atuando nos anos iniciais e mais tarde como orientadora educacional. Dentre tantas atividades, destaco como professora o trabalho com crianças em processo de alfabetização e como orientadora educacional, a atuação num projeto de implementação de conselhos de classe participativos com as crianças. Minha inserção na área da educação infantil ocorreu no papel de orientadora educacional. No contexto cotidiano de trabalho, estava envolvida no acompanhamento das crianças, das professoras e das famílias. Durante essa experiência me deparei com diversas questões inerentes ao processo de desenvolvimento da criança que me faziam buscar leituras sobre esse tema e Vigotski estava sempre presente.

Em 2012, precisei migrar de cidade e, com a aprovação em um concurso público, passei a desenvolver atividades como pedagoga em um Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS). O público de trabalho eram adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto. Essa experiência me mostrou de muito perto como crianças e jovens enfrentam o desafio de viver em uma situação de extrema vulnerabilidade social. Do peso dessa prática emergiu a necessidade de buscar suporte teórico para lidar com os desafios cotidianos que nos eram postos. Então, em colaboração com amigos, constituímos um coletivo de estudos, elaboramos um cronograma organizando leituras e conversas sobre a Teoria Histórico-Cultural. Após alguns debates, percebemos a necessidade de buscar conexões com as lutas e a prática de trabalho. Unimos forças e organizamos em Florianópolis dois cursos de formação do Núcleo de Educação Popular 13 de Maio, um em 2012, História das Revoluções Socialistas e outro em 2013, Economia Política.

Em 2013 fui chamada para trabalhar como servidora técnica administrativa em educação na UFSC. Ao considerar minha jornada profissional no contexto universitário, destaco uma participação na Coordenadoria de Ações Afirmativas, onde integrei as comissões de avaliação de critérios socioeconômicos, permitindo-me estabelecer contato direto com estudantes provenientes da classe trabalhadora. Essa experiência de interação com esses estudantes me levou a uma reflexão sobre o papel da Universidade e a necessidade de assegurar de forma ampla o acesso ao conhecimento para a classe trabalhadora.

Imersa nas questões da educação, vislumbrei a possibilidade de desenvolver atividades no Centro de Ciências da Educação (CED) e, assim, retornei ao local onde dei início à minha jornada acadêmica. Neste espaço encontrava-se um debate sobre inquietações que fervilhavam

em mim. Nesse contexto, estabeleci um contato mais próximo com o ambiente de pós-graduação, participando na qualidade de ouvinte do “Seminário Especial de Pesquisa e Método: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural”, ministrado pela professora Luciane Maria Schlindwein. Seguidas pelas disciplinas “Infância, Formação de Professores e a Psicologia Histórico-Cultural” e “As pesquisas do tipo estado da arte/do conhecimento em educação” oferecidas pelo PPGE/UFSC, que contribuíram sobremaneira para a elaboração deste projeto de dissertação.

Esses momentos propiciaram minha integração ao Grupo de Pesquisas e Estudos Vigotskiano, Arte, Infância e Formação de Professores (GECRIARP)². Desde então, tenho estado presente nas reuniões e debates realizados pelo grupo, uma participação que desempenha um papel fundamental em minha formação enquanto pesquisadora.

Em maio de 2020, em meio a pandemia da Covid-19³, com isolamento social e muitas demandas advindas da maternidade, acompanhei o curso de extensão à distância “Fundamentos da Psicologia Vigotskiana: história, filosofia, arte e ciência”, organizado pela Universidade Federal de Goiás (UFG), sob coordenação da professora Gisele Toassa. Em 2023 o Grupo de Estudos Verchína - Fundamentos da Psicologia Vigotskiana ofereceu inscrição para atividades de extensão em formato híbrido e pude me envolver com o Ciclo de Debates.

Desde abril de 2023, tenho participado ativamente do Grupo Internacional de Leitura sobre a Teoria Histórico-Cultural da Universidade de Monash, sob a coordenação do Professor Nikolai Veresov. As reuniões são conduzidas de forma remota, congregando participantes de diversos lugares, incluindo Rússia, Nepal, China, Afeganistão, Estados Unidos, Noruega, Inglaterra e Brasil. O grupo tem proporcionado muitas discussões interessantes, tais como “*mediação em relação às funções psicológicas superiores*”, “*agency & mediation*”, “*funções psicológicas superiores*”. Segundo relato do Professor Nikolai, o grupo tem cerca de 10 anos e se trata de um espaço de livre acesso onde pesquisadores podem debater sobre o assunto proposto. A participação nestes espaços tem contribuído para a compreensão da Teoria Histórico-Cultural, fornecendo uma base para a construção de uma pesquisa comprometida com a realidade social, mostrando a importância do rigor científico e do compromisso político. Os debates são bastante esclarecedores para a compreensão dos textos de Vigotski.

² O Grupo de Pesquisa Estudos Vigotskianos, Arte, Infância e Formação de Professores (GECRIARP) disponibiliza informações detalhadas em seu sítio eletrônico, acessível por meio do endereço <https://gecriarp.ufsc.br/>.

³ Segundo informação divulgada no sítio eletrônico da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) em 07/06/2021: “O nome Covid é a junção de letras que se referem a (co)rona (vi)rus (d)isease, o que na tradução para o português seria “doença do coronavírus”. Já o número 19 está ligado a 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados.” (Fiocruz, 2024)

Por meio das inúmeras discussões empreendidas e das experiências acumuladas ao desempenhar esses papéis em distintos cenários, a problemática central desta pesquisa foi sendo progressivamente delineada. As páginas que seguem resultam dessa simbiose de experiências vivenciadas em colaboração com parceiros e parceiras, que compartilham não apenas o caminho acadêmico, mas também as trajetórias de vida e os compromissos de luta.

Retornando ao poema que deu início a esta apresentação, compreendemos que o processo de construção do conhecimento científico guarda semelhanças com suas metáforas presentes nas palavras de Iasi. Mas, no meu caminho como pesquisadora, espero aprender com o conhecimento, evitando me fechar em mim mesma, espero quebrar os muros ao invés de erguê-los, espero voar alto, mas sabendo da minha finitude, espero aprender com os erros e ter humildade para recomeçar, espero me desafiar e ouvir os bons conselhos. Por fim, espero entender o papel do casulo e das asas nesse voo como pesquisadora que não terminará aqui.

1 INTRODUÇÃO

Iniciamos com um convite à imaginação. Visualize-se diante de um *quebra-cabeça*⁴, desses gigantes que, peça por peça, como um mosaico, no bailar das mãos, vai sendo construído, em um jogo envolvente de atenção e concentração.

Imagine as peças, com suas minúcias e detalhes, como numa dança de cada movimento, revelando uma imagem. À medida que o processo de montagem avança, a cada novo encontro e encaixe, vão sendo produzidas conexões que podem nos envolver nesse processo. As peças, com seus detalhes, vão pouco a pouco constituindo uma imagem.

Esse processo de composição pode se dar de várias maneiras, mais rápida ou mais lenta, coletivamente ou individualmente, de maneira relaxada ou tensa, ou de outras tantas formas. Para alguns, pode ser interessante como um processo, para outros apenas como resultado. Imagine o desenrolar nessa brincadeira, como se sente? Como esse jogo soa para você?

Convidamos a viajar, com pensamento livre, construindo sua cena, tanto do processo de montagem, quanto da imagem que formará ao final. Utilize suas referências para visualizar a ilustração que mais o encantar. Dê uma pausa e pense.

Optamos por essa metáfora, pois ela nos permite comparar nosso processo de pesquisa à montagem de um *quebra-cabeça*, na qual cada peça é cuidadosamente integrada. Nossa investigação envolveu o mapeamento⁵ das produções (teses e dissertações) defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Dentre o total de trabalhos postados em meio digital (1630)⁶, identificamos que 273 **citaram**⁷ Lev Semionovich Vigotski⁸ (1896-1934). A linha de pesquisa “Educação e Infância” foi a que

⁴ Estamos empregando a metáfora do *quebra-cabeça* para refletir sobre o acesso e a incorporação das obras de Vigotski no contexto brasileiro. Conforme assinalado por Blanck (1996, 2000) *apud* Sarmento (2006), a biografia de Vigotski também se assemelha a um *quebra-cabeça*, cuja construção está sendo progressivamente realizada por pesquisadores que têm se empenhado nessa empreitada (Sarmento, 2006, p. 57).

⁵ As variações que utilizamos para busca e mapeamento dos trabalhos foram: “Teoria Histórico-cultural”, “Psicologia Histórico-cultural”, “Psicologia Soviética”, “Psicologia Marxista”, “Abordagem Histórico-Cultural”, “Vygotsky”, “Vigotski”, “Vygotskiana”, “Vygotskyano”. Na segunda pesquisa acrescentamos os termos, “Perspectiva Histórico-cultural”, levando em consideração que há uma variação na nomenclatura da teoria de Vigotski, foi realizada a pesquisa também com os termos, “Psicologia Sócio-histórica”, “Teoria Sócio-histórica”, “Teoria sócio-cultural”, “Sócio Histórico-cultural”. Vamos detalhar mais a frente o caminho percorrido para o mapeamento dos trabalhos.

⁶ Total de teses e dissertações identificado em meio digital em 30/03/2023 no Repositório Institucional da UFSC, link de acesso: <https://repositorio.ufsc.br>.

⁷ Quando tratamos de “**citações**”, estamos nos referindo à menção do nome do autor no texto, que por vezes ocorre sem uma referência direta a uma obra específica de Vigotski. Isso ocorre quando seu nome é citado em um título escrito por outro autor, na análise de um trabalho que o mencionou, ou em documentos oficiais que o utilizam como fonte.

⁸ O nome do autor foi registrado com diferentes grafias na língua portuguesa ao longo do período de recepção das obras. Neste trabalho, optaremos pela grafia “Vigotski”, considerando que as novas traduções e os artigos

apresentou maior produção, 69 trabalhos citam Vigotski e desse total, 9 teses e 43 dissertações **referenciam**⁹ ao menos uma obra de Vigotski, renomado pensador nascido da Bielorrússia.

Aprimorando essa ideia do *quebra-cabeça*, visualizamos que ao concluí-lo, a cena revelada nos transportaria diretamente para o cenário de origem de Vigotski. Estudá-lo nos instiga a mergulhar na história e cultura Russa. Frequentemente, cenas visitam nosso imaginário. Entre as inúmeras imagens que nos atravessam, optamos por uma que nos encanta: uma cena do balé clássico, célebre na Rússia. Como mencionado por Vigotski (1922/2022) em sua resenha sobre a performance da bailarina Ekaterina Vassílievna Guélsler: “*Será que muitos sabem que o balé russo é uma das maiores criações do espírito artístico, justamente por sua profundidade?*”(Vigotski, 1922/2022¹⁰, p. 272).

Sem entrar na discussão de como essa arte nasceu, se desenvolveu e todas as técnicas envolvidas, vamos nos deter apenas em como essa arte nos toca. Pensando em como os movimentos que são produzidos pelas(os) bailarinas(os), com uma aparente leveza e ao mesmo tempo com uma força explosiva. O envolver da dança e conexões com a música pode transformar-se em um espetáculo arrebatador. Em nosso caso particular, assistimos algumas apresentações que produziram sensações diversas: dor, raiva, irritação. Lembramos aqui do texto “*Educação Estética*” no qual Vigotski (1924/2003) expõe que a arte tem o poder de suscitar nos espectadores reações emocionais e cognitivas únicas, podendo muitas vezes ir além das intenções do artista e, principalmente, das mensagens morais que uma obra pode sugerir. Para nós, a ideia do jogo (*quebra-cabeça*), como uma dança das mãos, se conecta com o balé.

A montagem das peças das produções do PPGE/UFSC foi estudada por nós nesta pesquisa. E ao explorar o extenso conjunto de produções acadêmicas¹¹, observamos uma notável presença de Vigotski nas discussões sobre educação no âmbito do Programa.

publicados têm adotado essa forma. Considerando ainda, que conforme destacado por Toassa (2009) existem várias formas de transliteração do alfabeto cirílico, sendo os sistemas mais reconhecidos aqueles que convertem do russo para o inglês. No entanto, é importante frisar que esses sistemas nem sempre se alinham com a fonética da língua portuguesa. Quanto à autora, ela adota as recomendações do Manual de Redação da Folha de São Paulo ao transliterar frases e vocábulos quando não há transliterações diretamente do russo para o português. Ao consultar a tabela disponível no Wikipedia de 2009, observamos que o nome de Vigotski é escrito com dois “i’s”. Assim, consideramos essa grafia no trabalho.

⁹ Ao utilizarmos a palavra “**referência**”, estamos nos aludindo às obras (textos de autoria de Vigotski) que compõem a lista de referências bibliográficas das teses e dissertações.

¹⁰ Optamos por incluir o ano inicial de publicação/escrita dos textos de Vigotski, seguido por uma barra e o ano da edição à qual tivemos acesso, pois entendemos que as datas fornecem uma visão essencial sobre as inclinações e do desenvolvimento do pensamento do autor.

¹¹ Na seção denominada “Percurso metodológico para mapeamento dos trabalhos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC)”, descreveremos detalhadamente a abordagem metodológica adotada para a coleta dessas produções, delineando o processo de busca e apresentando os resultados obtidos.

A análise das 43 dissertações e 9 teses revelou uma notável variação na frequência de citações¹² à Vigotski. Inferimos que o trabalho com mais citações estaria mais envolvido na exploração e análise da teoria vigotskiana. Então, direcionamos nosso olhar para as 20 dissertações da linha de pesquisa “Educação e Infância” que fazem referência a pelo menos uma obra de Vigotski e apresentam um maior número de citações ao autor.

Neste processo, constatamos uma recorrência da temática do brincar, da brincadeira¹³ nestas produções. Em virtude do nosso interesse em aprofundar a investigação sobre o brincar, que se mostra relevante para a Teoria Histórico-Cultural, deliberamos estabelecer este recorte específico de análise. Importa salientar que, em textos anteriores, o termo “brincadeira” foi traduzido como “brinquedo”, o que influenciou as interpretações, corroborando a pertinência deste recorte para uma compreensão mais precisa e aprofundada deste tema em questão.

A partir dessa delimitação, chegamos a cinco dissertações que abordam esse tema, as quais foram elaboradas por Schneider (2004), Nunes (2011), Campos (2015), Brichi (2018) e Milléo (2020). Este conjunto constitui um *corpus* que abarca um arco histórico significativo, pois abrange praticamente todo o percurso temporal da linha de pesquisa “Educação e Infância”, a qual teve início por volta de 2001, e assim podemos acompanhar os desdobramentos ao longo desses 20 anos.

Como fundamento teórico para a discussão sobre o brincar, utilizamos uma estenografia da aula ministrada por Vigotski em 1933 intitulada: “*A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*”.

Inicialmente, o recorte realizado para a dissertação concentrou-se na análise do brincar. No entanto, este trabalho agora integra uma pesquisa mais abrangente, que teve início em setembro de 2022, com ingresso no programa de mestrado. Após um ano de escrita e coleta de dados, o projeto de dissertação foi qualificado em outubro de 2023. Durante a apresentação do mapeamento realizado no PPGE/UFSC, as Professoras integrantes da banca consideraram que a pesquisa é relevante para o campo de estudos da infância e sugeriram uma análise mais abrangente e aprofundada das teses e dissertações do Programa. Dessa forma, recomendaram a transição do mestrado para o doutorado (*upgrade*).

Assim, embora tenhamos nos concentrado nesta dissertação no estudo do brincar, a pesquisa continuará no doutorado, explorando outros aspectos da Teoria Histórico-Cultural, com foco nos estudos de Vigotski, a partir da produção do PPGE/UFSC.

¹² Analisamos a frequência das citações a Vigotski e à Teoria Histórico-Cultural em todas as dissertações e teses da linha de pesquisa “Educação e Infância” que referenciam ao menos uma obra do autor.

¹³ Ao longo do texto, consideraremos as palavras “brincadeira” e “brincar” como sinônimos.

Retomando a ideia do *quebra-cabeça*, pois acreditamos que essa alegoria nos ajuda também a entender como os estudos desenvolvidos a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural, desenvolvidas por Vigotski, foram acessados pelos pesquisadores no PPGE/UFSC. Esta metáfora evoca a ideia de montagem gradual, peça por peça, promovendo diversas reflexões e contribuindo para a composição desse *quebra-cabeça* lacunar. Com novas traduções e debates, temos avançado na compreensão de sua obra.

O jogo serve de apoio para visualização de como o acesso aos textos do autor parecem peças que estamos juntando para conhecer e debater sobre seus escritos, levando em consideração que algumas peças parecem estar perdidas ou em lugares não acessíveis no momento. Ao longo da história lidamos também com questões de censura¹⁴ que impuseram dificuldades para os pesquisadores da sua obra de conhecerem esse todo de forma organizada e transparente.

Mainardes e Pino (2000) apresentam um breve histórico do surgimento da Teoria Histórico-Cultural em nosso País, mostrando que os textos de Vigotski começaram a surgir no Brasil nos anos 1970. Os primeiros grupos de estudos em Universidades tiveram início nos anos 1980. Em 1984, a editora Martins Fontes publicou a versão brasileira do livro “*A formação social da mente*” e em 1987 “*Pensamento e Linguagem*”. No fim dos anos 1980 e início de 1990 algumas redes de ensino, como é o caso da Proposta Curricular de Santa Catarina, começaram a utilizar a Teoria Histórico-Cultural como base nas propostas curriculares. Neste período começaram a aparecer as primeiras pesquisas, teses e dissertações, sobre Vigotski tratando de questões conceituais e metodológicas.

Neste início, o acesso era um número reduzido de obras. De acordo com Prestes (2010, p. 67), “*essa edição de 1987 é uma demonstração da ação de violência contra a produção científica de um pensador e, sem exageros, deve ser vista como uma das maiores agressões às obras de Vigotski (...)*”. A autora evidencia, em sua tese de doutorado, problemas de traduções, que dificultam o entendimento da obra do autor. Contudo, é importante considerar que apesar desses obstáculos, foi a partir desses textos que o autor ficou conhecido e difundido no Brasil.

Delari Júnior (2022) disponibilizou, em um sítio eletrônico¹⁵, uma lista contendo em torno de 1980 títulos de Vigotski, contando com publicações que ocorrem mais de uma vez no

¹⁴ Segundo Zaverchneva, (2009) *apud* Prestes (2011) , “*A vida e a obra de Lev Semionovitch Vigotski são bastante conhecidas no Brasil. Desde a publicação de seus primeiros livros nos Estados Unidos e de traduções para o português a partir das versões estadunidenses, já se passaram mais de 30 anos. Sem dúvida, essas primeiras iniciativas de trazer para o Brasil os estudos de um dos mais importantes pensadores soviéticos do século XX merecem reconhecimento. No entanto, atualmente, a própria Rússia admite que muitos textos do autor, para que fossem publicados ainda no final dos anos 50, foram cortados e alterados pelos editores*” (p. 102).

¹⁵ Site em que constavam as obras de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) <https://vigotski.org/>

Brasil. Além disso, o referido portal apresentava uma outra relação com muitos títulos originais escritos pelo autor, dentre os quais se incluem diversas cartas. Embora tenhamos tido acesso a essas informações no momento da elaboração do projeto de dissertação, em abril de 2022, verificamos, em consulta realizada em 28 de abril de 2023, que o referido sítio eletrônico já não se encontrava mais disponível.

A obra do autor em Russo é vasta, como reforça Prestes (2012, p. 110), “*O levantamento mais completo e sistematizado está apresentado em anexo à biografia escrita por Vygodskaja e Lifanova (1996) e relaciona 274 títulos*”. A autora expõe ainda que Elkonin (1984) estima que Vigotski escreveu 180 trabalhos. Prestes (2012) nos informa que há notícias que os arquivos pessoais de Vigotski estavam sendo organizados pelos seus familiares, em parceria com colaboradores, para publicação de uma nova coleção, mas com o falecimento da filha de Vigotski, Guita Lvovna Vygodskaja em 2010, não sabemos como esse processo de organização das obras seguirá.

Costa (2016) na resenha da coletânea “*Revolução revisionista nos estudos vigotskianos*” organizada por Anton Yasnitsky e René van der Veer, publicada em 2016, citando Zavershneva comenta sobre dois capítulos desta coletânea que tratam do assunto:

O trabalho com arquivos pessoais é de extrema importância para a história da Psicologia, pois podem ser úteis para reconstruirmos o desenvolvimento de uma dada teoria, sobretudo no que diz respeito aos problemas e dilemas teóricos encontrados pelos pesquisadores ao longo de sua trajetória. É isto que Zavershneva (2016a, 2016b) nos apresenta nos capítulos quinto e sexto. Além de serem úteis em evidenciar a construção da teoria histórico-cultural, o trabalho com os arquivos de Vigotski tem o mérito de procurar escritos desconhecidos, reconstruir textos anteriormente publicados sob censura e construir uma bibliografia completa de seus textos. Dentre os vários manuscritos, a autora chama a atenção para um caderno datado de 1932. Neste caderno estaria uma síntese dos principais problemas enfrentados pelo autor até aquele período. Os principais assuntos tratados foram: o problema da consciência, o problema psicofísico (relação entre corpo e mente), críticas a Alexei Leontiev e Kurt Lewin e o plano de escrita de um livro que teria como título “Sobre a questão do estudo da consciência”. Infelizmente, a morte precoce do autor interrompeu esse plano e a obra “Pensamento e Linguagem” foi apenas um prolegômeno para ela (Costa, 2016, p. 309).

Fontes *et al* (2019), em uma entrevista realizada com Veresov em 2016, pergunta¹⁶ sobre quais revelações a pesquisa nos arquivos poderia trazer e de que maneira essas descobertas contribuiriam com a discussão em torno do legado deixado por este autor. O entrevistado explica que ao morrer Vigotski deixou muitos materiais, tais como: “[...] vários

¹⁶ Síntese realizada a partir da resposta dada por Veresov na pergunta de posição 5 no artigo: FONTES, Flávio Fernandes *et al*. Psicologia histórico-cultural, Perezhivanie e além: uma entrevista com Nikolai Veresov. Educação & Sociedade, v. 40, 2019.

manuscritos não publicados, livros, artigos também não publicados, diários, diários de pesquisa, os protocolos dos seus trabalhos com crianças, necessidades especiais, defectologia, os protocolos das conferências de pesquisa [...]” (Fontes *et al*, 2019, p. 11). O arquivo com esses documentos foi mantido pela filha e neta de Vigotski, Guita Vygotskaya, Elena Kravtsova, pois Vigotski havia sido banido da Rússia entre 1930–1950 e elas não poderiam enviar os materiais ao um arquivo governamental, tampouco à livrarias. Em meados de 2006, 10 anos antes dessa entrevista, ele menciona que houve um crescente interesse pela teoria vigotskiana e a família então começou a pensar sobre quais caminhos seguir com esses materiais. Veresov comenta que queriam organizá-los, chamar um especialista. “*A ideia era abrir esse arquivo na forma de publicação de novos trabalhos reunidos de Vigotski*” (Fontes *et al*, 2019, p. 12). Veresov informa que há seis volumes em língua russa, lançados entre os anos de 1982 e 1984. Em virtude da amplitude do acervo, delineou-se o propósito de lançar novas edições abrangendo um total de 16 volumes. Destaca-se, ademais, que tais edições expandidas abarcariam os textos originais em sua integralidade, incluindo manuscritos não publicados, diários, esboços de artigos, notas e outros materiais correlatos. Após o início desse trabalho o primeiro volume foi publicado em 2015/2016¹⁷. Veresov comenta: “*Eu fiquei feliz de Elena Kravtsova ter me convidado para ser um dos editores de um dos volumes, para compor o quadro editorial deste trabalho*” (Fontes *et al*, 2019, p. 12). Ele estaria trabalhando no volume 4 com Ekaterina Zavershneva e menciona o trabalho dessa pesquisadora, sublinhando que ela no processo de trabalho com esses documentos foi se transformando em uma “*expert em acervos vigotskianos*” (Fontes *et al*, 2019, p. 12). Ao final da resposta, expõe que talvez quando conhecermos esse todo perceberemos que a teoria é mais complexa e talvez haja novos conceitos até então desconhecidos.

No Brasil, percebemos um crescimento do número de traduções diretamente do russo para o português, abrangendo tanto recomposições dos originais quanto traduções inéditas. Esse cenário tem proporcionado uma maior difusão das obras do autor em nosso país, ampliando o alcance aos seus escritos. Assim, novos elementos são colocados à disposição permitindo-nos expandir a compreensão e enriquecer o debate acerca da importância das ideias de Vigotski no campo da educação, área em que desenvolvemos nossa pesquisa.

Com as recentes traduções de Priscila Marques, pesquisadora vigotskiana e tradutora do russo para o português, tivemos acesso a textos sobre arte. Marques (2022) publicou o livro,

¹⁷ Na entrevista, Veresov fala sobre o lançamento em 2015, no artigo há uma nota informando que de fato o livro apareceu em 2016.

“*Escritos Sobre Arte de Lev S. Vigotski*”, uma coletânea com traduções inéditas em língua portuguesa. Podemos considerar essa obra como uma nova peça desse grande *quebra-cabeça*. Escritos estes que estavam disponíveis ao público em bibliotecas na Rússia, mas não ao alcance de muitos pesquisadores brasileiros.

Neste sentido, nos parece que essa busca é um processo incessante, e nos faz pensar que, talvez, mesmo com todas as peças e a obra completa de Vigotski em mãos, não vamos ter todas as respostas que precisamos, pois sua produção revela um movimento materialista histórico-dialético, onde há um constante processo de alteração e transformação no contexto histórico, político e social. Concordamos com Sarmiento (2006, p. 17) quando coloca que “*Talvez o magnetismo de suas idéias [de Vigotski] se encontra no fato de que, em seus pressupostos teóricos, ao invés de encontrarmos respostas a todas as nossas questões, deparamo-nos com uma série de questionamentos*”. Seus escritos geram reflexões e nos ajudam a pensar sobre a realidade até os dias atuais.

Vigotski está vivo em nós, pois nossa prática, nossa investigação, dá vida a ele, nós o discutimos e continuamos buscando compreender sua obra. Assim como mencionado por Vygodskaia e Lifanova (1999, p. 18, tradução nossa¹⁸), “*O destino de Lev Semenovich foi ter uma vida curta, mas ele continua vivo em suas obras*”. As autoras reforçam ainda essa ideia quando escrevem sobre a vida e obra do autor:

Sua vida foi curta, mas ele estava destinado a realizar tanto que, mesmo mais de meio século depois de ter morrido, sua vida e suas atividades interessariam e comoveriam as pessoas não apenas em sua terra natal, mas em todo o mundo. Ele estava destinado a se tornar um cientista importante, um dos criadores de nossa psicologia e ciência do desenvolvimento anormal, e a trazer fama e glória à nossa ciência (Vygodskaia e Lifanova, 1999, p. 23, tradução nossa¹⁹).

Vygodskaia e Linfanova (1999) estavam certas, estamos aqui estudando Vigotski. Nossa proposta é analisar as nossas peças, algumas delas, as produzidas no PPGE/UFSC, procurando contar a história da recepção e difusão da Teoria Histórico-Cultural, especialmente os escritos de Vigotski, em nossa Universidade e como a partir delas foram empreendidas discussões sobre a importância do brincar no desenvolvimento da criança. Nossa tentativa será de compreender esse passado, realizando um esforço de contar essa história de forma

¹⁸ Trecho no original em inglês: “*It was Lev Semenovich's lot to have a short life, but he lives on in his works*” (Vygodskaia, 1999, p. 18)

¹⁹ Trecho no original em inglês: “*His life was a short one, but he was destined to accomplish so much that even after he had been dead for more than a half-century, his life and activities would interest and stir people not only in his homeland but throughout the world. He was destined to become a major scientist, one of the creators of our psychology and science of abnormal development, and to bring fame and glory to our science.*” (Vygodskaia, 1999, p. 23)

contextualizada, levando em consideração o movimento e as contradições existentes nesse processo. Não queremos apenas juntar as peças e montar um *quebra-cabeça* estático, nossa intenção é produzir um estudo teórico que contribua com nosso campo.

O PPGE/UFSC tem uma participação importante na produção de trabalhos que utilizam a Teoria Histórico-Cultural como referência, como aponta Sarmiento (2006) em sua tese intitulada “*A teoria histórico-cultural de L.S Vygotsky no Brasil: Uma análise da produção acadêmica e científica no período de 1986 a 2001*”. Segundo a autora, a UFSC é um polo difusor da teoria vigotskiana.

Como previamente mencionado, a partir do mapeamento das produções defendidas no PPGE/UFSC constatamos que cerca de 17% dos trabalhos citam Vigotski de alguma forma, seja pelo seu nome ou pela referência à Teoria Histórico-Cultural. Notavelmente, a linha de pesquisa “Educação e Infância” destaca-se nesse aspecto. Diante desses dados, consideramos importante analisar a presença da obra de Vigotski no contexto do PPGE/UFSC, que é o maior programa de Pós-Graduação em Educação do estado de Santa Catarina.

Tendo em vista a recorrência do tema do brincar na pesquisa realizada, formulamos o objetivo geral da seguinte maneira: Investigar o brincar nas produções acadêmico-científicas do PPGE/UFSC, especialmente considerando a perspectiva de Vigotski acerca da importância dessa atividade para a criança.

Os objetivos específicos desdobram-se da seguinte maneira:

- a) Identificar e mapear as produções acadêmicas publicadas no âmbito do PPGE/UFSC que referenciam a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.
- b) Inventariar as obras de Vigotski, Leontiev, Luria e Elkonin presentes nas referências bibliográficas das dissertações que discutem o brincar.
- c) Analisar as contribuições de Vigotski para a compreensão do brincar e sua importância no desenvolvimento da criança, nas dissertações defendidas na linha de pesquisa “Educação e Infância” que mais citaram Vigotski.

Dessa forma, a presente dissertação está organizada em quatro capítulos. Inicialmente, apresentamos uma introdução, onde delineamos a definição do problema de pesquisa, a justificativa, os objetivos e o percurso metodológico empregado para o desenvolvimento da pesquisa.

No segundo capítulo, realizamos uma breve síntese da biografia de Vigotski, exploramos as origens da Teoria Histórico-Cultural, traçamos o percurso histórico da recepção

e difusão dos textos de Vigotski no Brasil e no PPGE/UFSC, aspectos relacionados a tradução e exploramos o papel do brincar e da brincadeira a partir de Vigotski.

No terceiro capítulo, realizamos um breve histórico do PPGE/UFSC, destacando a área de concentração “Educação e Infância”, apresentamos o caminho realizado para a seleção do *corpus* e a elaboração dos eixos de análise.

No quarto capítulo, realizamos uma análise das cinco dissertações que abordam o brincar sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Realizamos uma visão panorâmica das dissertações e, em seguida, adotamos quatro eixos de análise, nas quais delineamos as nuances exploradas em cada produção, como descrito a seguir: “*brincar-definições*”, *brincar - escola*”; “*brincar - teoria histórico-cultural*”; “*brincar - sociedade capitalista*”. Assim, podemos observar relações sob as quais a atividade do brincar é investigada a partir da Teoria Histórico-Cultural, no âmbito da linha “Educação e Infância” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC.

1.1 A PESQUISA E A SUA CONSTRUÇÃO

O conhecimento humano (idéias, representações etc.) do mundo e dele mesmo, tal como se apresenta na linguagem da vida real, é patrimônio acumulado pelos homens ao longo da sua história. Ele não emerge espontaneamente nos indivíduos como um produto do seu desenvolvimento biológico ou como simples resultado de respostas comportamentais dadas aos estímulos do meio natural (meio ambiente) e progressivamente aprendidas. Pelo contrário, o conhecimento já existe na sociedade em forma de produções e práticas sociais. É aqui que cada indivíduo vai, pouco a pouco, descobrindo o que há muito tempo já foi descoberto pelos outros, tornando seu o que há muito tempo faz parte da existência dos outros. Daí a necessidade da linguagem, sob as suas várias formas, para comunicar-se com os outros e poder, assim, apropriar-se do conhecimento, uma vez que a linguagem, como diz Vigotski, tem essa dupla função: a de comunicação e a de representação constitutiva do pensamento. O conhecimento emerge em e pelo trabalho social, pelo qual os homens, ao mesmo tempo, transformam a natureza, conferindo-lhe uma feição humana, e se transformam eles mesmos, humanizando-se (Pino, 2004, p. 448).

Para construção da pesquisa buscamos ancoragem no materialismo histórico-dialético, à luz das elaborações produzidas por Karl Marx (1818-1883), bem como nos estudos de Lev Semionovitch Vigotski (1886-1934). Ambos os autores constituem a base teórica que sustenta

as questões apresentadas neste trabalho. No decorrer da investigação, orientamo-nos pelas categorias propostas pelo materialismo histórico-dialético, buscando compreender a realidade. Nesse sentido, as contribuições de Rosental e Straks (1958) oferecem subsídios para a compreensão desse processo de construção do conhecimento:

[...] As categorias da dialética, por ser a expressão exata no pensamento de determinados aspectos e nexos dos fenômenos e processos objetivos, operam também, em virtude disso, como categorias de nosso pensamento, como categorias lógicas, que nos permitem chegar certamente ao estudo da realidade e pensar de acordo com a verdade objetiva. Os nexos, relações, transições e contradições inerentes a realidade mesma, devem ser também as categorias mais gerais de nosso pensamento. É neste caráter dialético das categorias da lógica marxista reside sua *necessidade absoluta* para todo o pensamento científico (Rosental e Straks, 1958, p. 36, grifos no original, tradução nossa²⁰).

Delari Júnior (2020) contribui com a compreensão de que em um trabalho científico precisamos buscar a verdade histórica, ou seja, que é produzida historicamente, nos opondo à noção de uma verdade absoluta, aquela autoritária, sem espaço para discussão. O autor destaca também que a verdade é relativa, que cada pessoa tem a sua e, portanto, defende a ideia e seus valores a partir da vivência individual, em que cada um compartilha seus pensamentos, sem defender um ponto de vista como verdadeiro. No excerto do texto que citaremos a seguir, o autor expõe que no início de uma pesquisa, por exemplo, não temos as respostas, é necessário trilharmos uma trajetória e desenvolvê-la para encontrar os resultados.

Seguiremos a orientação de que a busca de conhecimento mais verdadeiro sobre a realidade humana e sua transformação, como fim, solicita escolha e produção das melhores maneiras possíveis de alcançá-lo. Ao mesmo tempo, ela também necessita viabilizar condições efetivas para que tal conhecimento se atinja e não se apresente para cada um de nós apenas como uma distante ‘forma ideal’ de ciência. Forma ‘idealizada’ que aos erros de todas as outras se oponha, mas que ao tentar viabilizar seu próprio caminho, nada mais apresente que a já desgastada memória dos versos: ‘caminhante, não há caminho, caminho se faz ao caminhar’ (Delari Júnior, 2020, p. 6).

O processo de conhecimento é histórico e está em constante transformação. A busca da “verdade” é a bússola que orienta o pesquisador que se propõe a conduzir um estudo fundamentado no método em questão. À luz desta perspectiva, a demarcação mencionada implica em um compromisso social e político que permeia todo o processo investigativo. Nesse

²⁰ Trecho original no espanhol: “*Las categorías de la dialéctica, por ser la expresión exacta en el pensamiento de determinados aspectos y nexos de los fenómenos y procesos objetivos, operan también, en virtud de ello, como categorías de nuestro pensamiento, como categorías lógicas, que nos permiten abordar certeramente el estudio de la realidad y pensar de acuerdo con la verdad objetiva. Los nexos, relaciones, transiciones y contradicciones inherentes a la realidad misma, deben serlo también a las categorías más generales de nuestro pensamiento. Es en este carácter dialéctico de las categorías de la lógica marxista que su necesidad absoluta para todo pensamiento científico.*” ((Rosental e Straks, 1958, p. 36, no original grifado com itálico)

sentido, é necessário aprimorar o olhar para o movimento da realidade, decifrando aspectos mais profundos, procurando ir além da aparência e desvendando a essência, assim como desenvolvido por Marx (2008, p. 1080) “[...] *toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas [...]*”. Portanto, compreender o que está por trás das discussões apresentadas nas pesquisas requer ir além da simples descrição da realidade. É preciso entender o movimento histórico, material e dialético, capturando as contradições que um trabalho acadêmico pode suscitar, as forças políticas que atuaram nesse período, a conjuntura política, as políticas públicas vigentes à época, as condições de acesso aos materiais para o desenvolvimento das pesquisas e a questão das classes sociais, dentre tantas outras. Refletir sobre como a produção do conhecimento está imersa nessa materialidade da vida é fundamental para uma abordagem crítica e para uma compreensão densa e abrangente da realidade.

De acordo com Moraes (2009), a ciência e a produção do conhecimento estão em risco, especialmente o campo das Ciências Humanas e Sociais, considerando o atual contexto de ceticismo epistemológico e do relativismo ontológico, que dificultam as ciências de superarem suas contradições. Citando o historiador marxista inglês Thompson e o filósofo gaulês Norris (1996), a autora coloca que eles detalharam as consequências negativas e positivas da teoria. Destacando que a teoria pode reforçar “*o ceticismo generalizado sobre o conhecimento, a verdade e a justiça, tornando-os sem sentido e em decorrência, trazer uma boa dose de irracionalismo, cinismo e niilismo – como é o caso das várias correntes que compõem a agenda pós-moderna*” (Moraes, 2009, p. 317).

Por outro lado, a teoria pode nos apresentar as bases - racionais e críticas - para ir contra muito do que a nova direita expõe como sabedoria política realista, a teoria pode contribuir com a compreensão de que: “[...] *o ‘pensamento único’ representa interesses socioeconômicos e políticos precisos, disfarçados sob um espúrio apelo aos valores do individualismo predatório, conservador e consumista [...]*” (Moraes, 2009, p. 317). Dentro dessa compreensão, buscaremos essas bases racionais e críticas para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao discutir alguns aspectos do campo de investigação que estamos prestes a empreender, cabe aqui introduzir uma reflexão sobre a Teoria Histórico-Cultural, em particular, a perspectiva de Vigotski, que está no centro das discussões empreendidas nesta dissertação.

Propomos como hipótese, a relevância de refletir sobre as condições de acesso às obras na época em que os trabalhos foram produzidos, e também sobre a leitura e interpretação de Vigotski. Essa premissa se justifica quando consideramos questões relacionadas à censura, uma

vez que as primeiras obras que chegaram ao Brasil, na década de 1970, apresentavam cortes significativos em termos marxistas, o que pode ter comprometido a compreensão da teoria em certa medida. Entretanto, ainda sobre esse ponto, é imprescindível não perder de vista o que nos alerta Sève (2018), apesar desse cerceamento é difícil cortar o pensamento marxista da obra de Vigotski, “[...] *o marxismo fundamental do texto não pode ser removido, como está gravado em sua própria carne*”²¹ (p. 5, tradução nossa).

O método de construção dos textos de Vigotski, o modo de fazer ciência está presente nos seus escritos, é visível que seu processo se apresenta de maneira materialista, histórica e dialética. É bastante clara a importância da história, como o autor realiza a apresentação das teorias e autores que faz a crítica, a questão do proletariado, da não linearidade do desenvolvimento humano e social, dentre tantas outras.

Para realizar a defesa das suas “teses”, Vigotski expõe com profundo conhecimento outros estudos e dedica-se a discutir e confrontar essas ideias. É curioso seu processo de exposição, pois em alguns momentos o leitor desavisado pode acreditar que está defendendo o que de fato ao final do seu texto está rebatendo. Ele realiza um movimento de incorporação e superação do conhecimento científico de maneira clara e articulada.

Zinchenko (1999) no *Foreword* [Prefácio] da publicação de Vygotskaya & Lifanova relata “[...] *ele foi chamado de Mozart da psicologia, um gênio* [...]” (Zinchenko, 1999, p. 3, tradução nossa²²), no sentido em que o autor utilizava um conjunto surpreendente de fontes e leituras articuladas para tecer e embasar suas argumentações teóricas, dispondo de um conhecimento em diversas áreas, no campo da filosofia, das artes, da psicologia, da literatura, entre outras.

Como pesquisador, Vigotski passou por um processo de formação, como destacado por Smolka (2009) na apresentação do livro “Imaginação e Criação na Infância”, em determinados textos a exposição de Vigotski se baseou na reflexologia de Pavlov, na reatologia de Kornilov e outras perspectivas teóricas²³, citando autores como Freud, Adler, Archer, Piaget, Aristóteles, Espinosa, Descartes, Diderot, Cassirer, e muitos outros, inclusive alguns desconhecidos por nós. Seria impossível citar todos aqui, dado que foram muitos, mas ao longo do tempo se

²¹ Trecho no original: “[...] *fundamental Marxism cannot be removed, as it is etched into its very flesh.*” (Sève, 2018, p. 5)

²² Trecho no original: “[...] *he has been called the Mozart of psychology.*” (Vygotskaya & Lifanova, 1999, p. 3)

²³ “*Não podemos negar e tampouco temer afirmar que o estágio inicial do pensamento de Vygostky foi influenciado pela reflexologia (Pavlov), pela reatologia (Kornilov) e pelo comportamentalismo (Watson). Basta analisarmos algumas palavras por ele utilizadas no decorrer de seus escritos, conforme salienta Blanck (2003), que são oriundas dessas escolas psicológicas.*” (Sarmiento, 2006, p. 20)

constituindo como pesquisador e assumiu suas posições, situando-se no campo do marxismo. Smolka (2009) colabora com a discussão:

É interessante perceber na leitura dos textos como Vigotski incorpora a terminologia da época e ao mesmo tempo que se contrapõe às concepções e explicações apresentadas pelas teorias psicológicas; como ele procura encontrar outros princípios e desenvolver argumentos que sustentem uma posição fundada no materialismo histórico-dialético em diálogo com vários campos de conhecimento e diversas perspectivas teóricas. É na tessitura e nas tensões dos discursos - datados - da psicologia “científica”, da reflexologia, da filosofia, da literatura, da arte que suas elaborações sobre o desenvolvimento humano e as relações de ensino vão “tomando o corpo”, com todos os riscos e as aprovações que suas intuições levantam (Smolka, 2009, p. 9).

Bakhurst (2007), também expõe que Vigotski foi profundamente influenciado pela perspectiva filosófica de Marx e Engels, como evidenciado pelas inúmeras referências aos seus escritos nas Obras Escolhidas [*Collected Works*] onde trata de temas filosóficos. Além disso, ele se inspirou em outros filósofos que exerceram impacto sobre Marx e Engels, entre eles Hegel, Spinoza e Feuerbach. Bakhurst (2007), destaca que os interesses filosóficos não se limitavam ao marxismo e seus antecessores, Vigotski faz menção a diversos outros filósofos, como Aristóteles, Bergson, Brentano, Descartes, Dewey, Dilthey, Fichte, Hobbes, Husserl, James, Kant, Lichtenberg, Malebranche, Nietzsche, Neurath, Platão e Scheler.

Marx e Vigotski²⁴ se valeram de múltiplos pensadores para a construção das suas teorias. Suas abordagens não se restringiram à mera citação, mas envolveram um exame aprofundado, caracterizado por uma densa análise e a incorporação substancial de ideias. Nesse contexto, delinearam um processo dialético, onde a compreensão da tese foi acompanhada pela observação da antítese, culminando, assim, na elaboração de uma síntese mais abrangente. Este método revela não apenas a assimilação, mas a transformação crítica das concepções alheias, enriquecendo, desse modo, sua própria construção teórica.

Assim como mostra Spirkin (1969), que evidencia como o processo de construção do materialismo histórico-dialético passou por uma assimilação crítica de outras teorias para a formulação das próprias ideias:

²⁴ Aqui, é pertinente apresentar um exemplo extraído de um texto de Vigotski que versa sobre a defectologia, onde ele aborda o método da seguinte maneira: “*Aqui, a esfera do desenvolvimento avança de um modo dialético: em primeiro lugar, a tese do ensino geral de crianças anormais com normais; depois, a antítese, isto é, o ensino especial. A tarefa de nossa época é criar a síntese, agrupando, em uma unidade superior, os elementos válidos da tese e da antítese.*” (Vigotski, 2022, p. 125, grifos nossos). Na biografia elaborada pela filha de Vigotski (Guita Ivovna Vygotskaia) citando Dobkin apresenta uma citação direta que destaca esse interesse de Vigotski pela concepção histórica de Hegel. A referida fonte discorre sobre a aplicação por parte de Vigotski do esquema “tese-antítese-síntese” como instrumento metodológico para a análise de eventos históricos (Vygotskaia & Lifanova, 1999, p. 28).

As idéias dos representantes da economia política burguesa clássica (Smith, Ricardo e outros), as obras dos socialistas utópicos (Saint-Simon, Fourier, Owen e outros) e os historiadores franceses da Restauração (Thierry, Guizot, Mignet) desempenharam um papel importante na formação do marxismo. O desenvolvimento do materialismo dialético estava principalmente ligado à descoberta e à fundamentação das leis de desenvolvimento social através da generalização da experiência da história, sobretudo da experiência do movimento revolucionário dos trabalhadores, da revolução de 1848-1849 (Spirkin, 1969, p. 8, tradução nossa²⁵).

Neste sentido podemos perceber que ambos não partiram do nada, ao contrário, dedicaram-se profundamente ao estudo de outros teóricos para, a partir deles, criarem seus próprios métodos e conceitos por meio de argumentos críticos. Esses exemplos demonstram esse processo. No entanto, é fundamental ressaltar a diferença entre esse modo de fazer ciência e o eclecismo, em que todas as ideias são consideradas válidas, perdendo muitas vezes um fio condutor, coerente, de pensamentos e contribuições para compreensão e interpretação da realidade. A construção teórica de Marx e Vigotski pode ser vista como um processo dialético de assimilação, crítica e superação de outras teorias, tendo como ponto de partida a experiência histórica e a luta dos trabalhadores por sua emancipação.

Como afirma Spirkin (1969, p. 5, tradução nossa²⁶), “*O materialismo dialético, a filosofia do marxismo, é a concepção de mundo da classe trabalhadora*”. Com base nessa ideia, podemos perceber que esse movimento de busca da verdade científica, com rigor do método, passa por uma posição política que defende a construção de uma nova sociedade e, por consequência, de um novo homem.

Pensando nas produções de Vigotski podemos fazer o exercício de se deslocar para aquele momento histórico em que escrevia e produzia suas pesquisas, percebendo o esforço que despendeu para avançar no conhecimento do desenvolvimento humano. A Revolução Russa (1917) proporcionou uma abertura para discutir o novo homem socialista, mesmo em seu curto tempo de vida, teve a oportunidade de testemunhar na prática questões sociais que estavam eclodindo, o que se reflete em muitas das suas obras.

Nesse movimento de compreensão do método para a construção da dissertação, refletimos sobre como localizar as categorias de análise, os conceitos apresentados e as

²⁵ Trecho no original: “*En la formación del marxismo tuvieron importante significación las ideas de los representantes de la economía política burguesa clásica (Smith, Ricardo y otros); las obras de los socialistas utópicos (Saint-Simon, Fourier, Owen y otros) y de los historiadores franceses de la Restauración (Thierry, Guizot, Mignet). La elaboración del materialismo dialéctico estuvo ligada, principalmente, al descubrimiento y fundamentación de las leyes del desarrollo social mediante la generalización de la experiencia de la historia, ante todo de la experiencia del movimiento revolucionario de los obreros, de la revolución de 1848-1849* (Spirkin, 1969, p. 8).

²⁶ Trecho no original: “*El materialismo dialéctico, la filosofía del marxismo, es la concepción del mundo de la clase obrera*” (Spirkin, 1969, p. 5).

discussões realizadas nos textos que estamos investigando. Neste sentido Rosental e Straks (1958) nos ajudam com a reflexão de que:

As categorias e os conceitos científicos, como produtos de determinadas condições históricas, surgem no decurso do desenvolvimento histórico da atividade prática e cognoscitiva do homem e **são como ‘cristalizações’ do conhecimento, ‘marcos’ fundamentais do mesmo**. E o mesmo pode ser dito das teorias, hipóteses, ideias e leis da ciência (Rosental e Straks, 1958, p. 6, tradução nossa²⁷, grifos nossos).

Dessa maneira, podemos conjecturar, ainda que de maneira preliminar, a importância das dissertações e teses para a compreensão da teoria de Vigotski no campo da educação. Refletindo como as pesquisas podem ter contribuído para a compreensão conceitual da teoria, dentre outros desdobramentos possíveis.

Marques (2020) em resenha do livro *“Repensando a Teoria Histórico-Cultural. Uma Perspectiva Dialética A Vigotski”*, de Manolis Dafermos apresenta também uma reflexão sobre a importância dos estudos de Vigotski nos nossos dias.

Retomar a obra de Vigotski nos termos propostos por Dafermos se revela ainda mais urgente no contexto atual de crise do capitalismo e fraturas na posição da ciência na busca pelo saber. A perspectiva dialética da THC se mostra um instrumento precioso, pois, em sua indissociabilidade entre teoria e prática, a superação da crise na ciência é inalienável a uma busca por emancipação social e transformação da realidade (Marques, 2020, p. 6).

Neste contexto, consideramos relevante a busca por trabalhos que abordam as contribuições de Vigotski, considerando sua perspectiva de análise crítica da realidade, fundamentada nos prismas da história, da materialidade e da dialética.

Julgamos importante refletir sobre a temática do brincar na infância, especialmente ao considerarmos a criança inserida na realidade social. Assim, torna-se relevante avaliar de que maneira a realidade em que estão imersas tem influenciado as oportunidades de brincar, sobretudo no âmbito escolar. Acreditamos que a efetivação da emancipação humana e transformação da realidade demanda uma ruptura da estrutura social, com organização e luta dos trabalhadores. Precisamos também pautar a necessidade de oferecer oportunidades de acesso às crianças ao conhecimento científico produzido pela humanidade, considerando cuidadosamente aspectos do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

²⁷ Trecho no original: *“Las categorías y los conceptos científicos, como productos de determinadas condiciones históricas, surgen en el curso del desarrollo histórico de la actividad práctica y cognoscitiva del hombre y son, a manera de ‘cristalizaciones’ del conocimiento, ‘jalones’ fundamentales de éste. Y otro tanto podemos decir de las teorías, hipótesis, ideas y leyes de la ciencia”* (Rosental e Straks, 1958, p. 6).

1.1.1 Percurso metodológico para mapeamento dos trabalhos defendidos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC)

A busca pelas teses e dissertações do PPGE/UFSC aconteceram em dois momentos, entre os dias 12 e 30 de dezembro de 2022 e entre os dias 23 e 30 de março de 2023²⁸, com pesquisas realizadas no repositório institucional²⁹ da UFSC. Examinamos as produções que citavam termos relacionados à Teoria Histórico-Cultural.

Escolhemos esse banco de dados, pois concentra a produção do programa e onde podemos ter acesso diretamente aos arquivos dos trabalhos para análise. Neste repositório constavam no primeiro momento da pesquisa 1623 produções (teses e dissertações) do PPGE, no segundo momento da consulta esse número aumentou para 1630, envolvendo todas as linhas de pesquisas.

Essa busca retornou 573 resultados (com repetidos), conforme apresentado na Tabela 1. A pesquisa foi realizada a partir de todas as teses e dissertações que estavam disponíveis em meio digital, sem recorte temporal.

Para captura das produções foram selecionadas as seguintes palavras-chave: “Teoria Histórico-cultural”, “Psicologia Histórico-cultural”, “Psicologia Soviética”, “Psicologia Marxista”, “Abordagem Histórico-Cultural”, “Vygotsky”, “Vigotski”, “Vygotskiana”, “Vygotskyano”. Na segunda pesquisa acrescentamos os termos, “Perspectiva Histórico-cultural”. Levando em consideração que há uma variação na nomenclatura da teoria de Vigotski, foi realizada a pesquisa também com os termos, “Psicologia Sócio-histórica”, “Teoria Sócio-histórica”, “Teoria sócio-cultural”, “Sócio Histórico-cultural”.

Tabela 1 Termos pesquisados

TERMO PESQUISADO	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
Abordagem Histórico-Cultural	16	4	20

²⁸ Foram identificadas a necessidade de inclusão de novas palavras-chave para busca dos trabalhos.

²⁹ O endereço do repositório da UFSC para a pesquisa é <https://repositorio.ufsc.br>. A estratégia de busca foi aplicada dessa maneira devido às limitações do buscador, que no momento da pesquisa (2022/2023) era bastante restrito. O uso de operadores booleanos não proporcionava resultados satisfatórios, limitando assim a eficácia da busca. Optamos, então, por coletar os dados de maneira separada e remover duplicatas com a ajuda do *Excel*. Participamos de um curso específico do repositório da UFSC em 27/10/2023, ministrado pela equipe da Biblioteca Universitária da UFSC, para investigar se havia outras formas de busca. No entanto, constatamos que não existia outra alternativa disponível. No dia 09/11/2023, realizamos uma conversa presencial com a bibliotecária da Biblioteca Universitária da UFSC para validar o nosso protocolo de busca e confirmar se a abordagem adotada era a mais apropriada para localizar as produções desejadas. Após a conversa, a bibliotecária confirmou que, naquele momento, essa era a melhor estratégia de busca.

TERMO PESQUISADO	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
Psicologia Histórico-cultural	37	10	47
Psicologia Marxista	5	0	5
Psicologia Sócio-histórica	16	6	22
Psicologia Soviética	6	4	10
Sócio Histórico-cultural	9	0	9
Teoria Histórico-cultural	34	15	49
Teoria Sócio-cultural	2	0	2
Teoria Sócio-histórica	8	1	9
Vigotski	93	53	146
Vygotsky	143	34	177
Perspectiva Histórico-cultural	45	15	60
Vygotskiana	11	1	12
Vygotskyano	4	1	5
	429	144	573

Fonte: elaborado pela pesquisadora em 28 de abril de 2023.

Há uma certa dificuldade de extração em bloco dos resultados no repositório da UFSC, pois o buscador não disponibiliza uma ferramenta de coleta de dados em cesta ou em planilhas, sendo necessário a captura de título a título (um por um) para realizar essa análise de dados. Como se tratava de um quantitativo razoável de títulos (573) foi possível realizar essa transferência dos dados para uma planilha de *excel*.

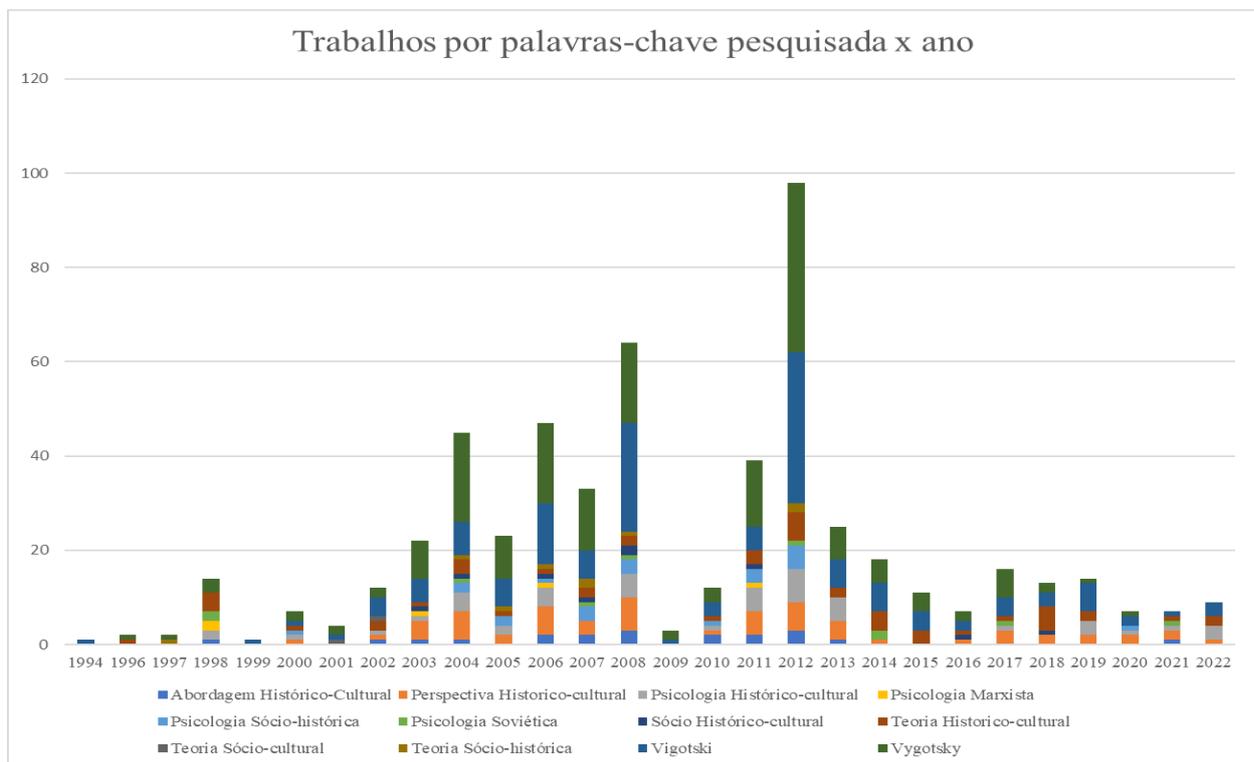
Inicialmente, foram relacionados os seguintes aspectos: título, autor, ano, nível de qualificação (dissertação, tese), orientador(a), coorientador(a), palavras-chave do trabalho, linha de pesquisa³⁰, termo pesquisado, resumos e anotações gerais sobre questões de

³⁰ Nos trabalhos contam como linha de pesquisa, linha de investigação e área de concentração, pois ao longo da história do PPGE as linhas foram nomeadas desta forma.

incongruência encontradas nos trabalhos disponíveis, tais como arquivos incompletos, ano diferente do apresentado inicialmente no repositório.

Sendo assim, foi levado em conta os dados registrados nos textos postados. Para ilustrar o montante de trabalhos encontrados, por palavra-chave, por ano, construímos o gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Trabalhos por palavras-chave pesquisado por ano



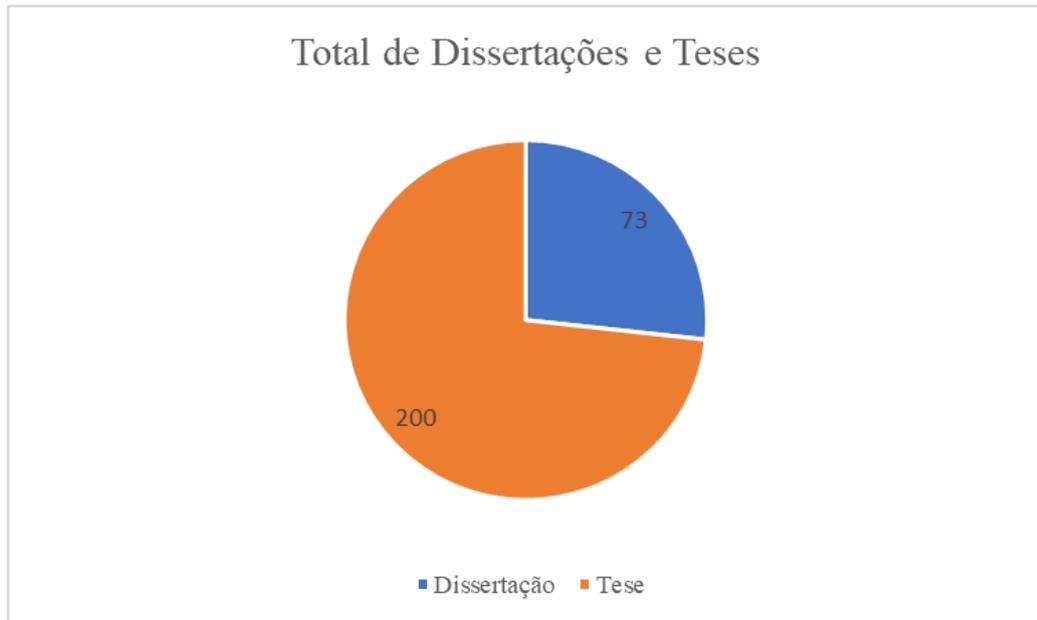
Fonte: elaborado pela pesquisadora em 28 de abril de 2023.

Ao concluir a catalogação, com as ferramentas do *excel* foi possível filtrar e excluir os títulos repetidos.

Posteriormente identificamos 4 trabalhos, do Mestrado Interinstitucional Convênio CAPES/FUNCITEC/UFSC/UNIPLAC e 3 do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, que retornaram na pesquisa e não faziam parte do nosso escopo de trabalho, restando um total de 273 produções, sendo 200 dissertações e 73 teses, defendidas

entre os anos de 1994 a 2022, exceto dos anos 1995 e 1997³¹. O Gráfico 2 apresenta a distribuição dos trabalhos.

Gráfico 2 - Total de trabalhos dissertações e teses



Fonte: elaborado pela pesquisadora em 05 de agosto de 2023.

Por meio da análise da Tabela 2, é possível observar a distribuição temporal das produções acadêmicas, localizadas dentre da busca com os critérios já elencados. Consideramos três intervalos distintos: o primeiro com duração de quatro anos, os quatro subsequentes com intervalos de cinco anos, e por fim, dois anos adicionais.

Na Tabela 2 constam as informações referentes ao número de dissertações, teses e o total de produções em cada intervalo.

Tabela 2 - Intervalo dos anos de defesa das dissertações e teses

INTERVALO DOS ANOS	Nº DISSERTAÇÕES	Nº TESES	TOTAL
1994 2000	9	1	10
2000 2005	36	9	45

³¹ O levantamento não retornou nenhuma pesquisa publicada no ano de 1995 e 1997.

INTERVALO DOS ANOS	Nº DISSERTAÇÕES	Nº TESES	TOTAL
2005 2010	75	20	95
2010 2015	54	19	75
2015 2020	22	14	36
2020 2022	4	9	13
	200	73	273

Fonte: elaborado pela pesquisadora em 28 de abril de 2023.

Através da Tabela 2, é possível observar que o número de produções identificadas foi mais significativo nos anos de 2005 a 2015. Durante esse intervalo, o nome de Vigotski, assim como sua teoria (em suas diversas variações), apareceu em um maior número de trabalhos. Embora, no momento, não tenhamos respostas para essa questão, é interessante refletir sobre os motivos que levaram a um aumento da presença de Vigotski nos estudos vinculados ao PPGE/UFSC nesse período.

No próximo capítulo, procederemos com uma síntese da biografia de Vigotski, visando compreender um pouco da história do autor. Além disso, exploraremos as origens da Teoria Histórico-Cultural, traçaremos o percurso histórico da recepção e difusão dos textos de Vigotski no Brasil e no PPGE/UFSC. Também discutiremos sobre aspectos relevantes relacionados ao processo de tradução dos textos de Vigotski, culminando na análise do papel do brincar e da brincadeira na perspectiva de Vigotski.

2 UMA SÍNTESE DA BIOGRAFIA DE VIGOTSKI

Liev Semiónovitch Vigotski³² nasceu em 5 de novembro de 1896 (calendário antigo) em Orsha. Inicialmente estudou em casa, no ensino médio estudou em um liceu judaico. Para cursar a Universidade foi para Moscou, inicialmente para a Faculdade de Medicina da Universidade Imperial de Moscou, mas permaneceu pouquíssimo tempo e trocou de curso para Direito. Em 1914, paralelamente ao curso de Direito, se inscreveu na Faculdade de História e Filosofia da Universidade Popular de Shaniavskii. No final da graduação escreveu o livro “*A Tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*”.

Em 1917 retornou a Gomel, após concluir a graduação e começou a dar aulas na Escola Trabalhista Soviética e no Colégio Pedagógico. Alguns anos após o retorno a Gomel contraiu tuberculose, o que gerou muitos problemas de saúde, com necessidade de internações em sanatórios.

Em meados de 1922 a 1927, Vigotski iniciou uma investigação sobre as reações dominantes em colaboração com seus estudantes, incluindo L.V. Zankov, I. M. Soloviev, L. S. Sakharov, assim como Gagaeva e o trabalho defectológico com I. I. Daniuchevski entre outros.

Em 1924, ele se vinculou ao Instituto de Psicologia Experimental de Moscou. Após sua participação na conferência do Segundo Congresso Psiconeurológico de Toda a Rússia, ele também se associou ao Comissariado do Povo para a Educação Pública.

Em 1925, colaborou com a organização do recém-fundado Instituto de Defectologia, onde publicou seus primeiros trabalhos sobre o tema. Neste período publicou, o texto “*A consciência como um problema de psicologia do comportamento*”, o livro “*Psicologia da Arte*”.

Em 1926, publicou o manual intitulado “*Psicologia Pedagógica*”, concluído em 1924. Entre 1927 e 1931, escreveu o livro “*O Significado Histórico da Crise da Psicologia*”, estabelecendo suas principais colaborações com os primeiros estudantes de pós-graduação, como L. V. Zankov, I. M. Soloviev, L.S. Sakharov, B. E. Varcháva e colaboradores do Instituto de Psicologia de Moscou, L. S. Artemov, N. F. Dobrinin, N. A. Bernstein, L. Gellersein e A. R. Luria.

Em 1928, ele publicou um artigo intitulado “*O problema do desenvolvimento cultural da criança*” na revista *Pedologia*, fundada um ano após o Primeiro Congresso de Toda União

³² Síntese baseada nos dados presentes na biografia de Vigotski publicada no livro VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo. São Paulo: Hogrefe, 2023. p. 09-26

sobre Pedologia, lançando assim as bases da Teoria Histórico-Cultural. Neste período ele expôs, com Leontiev e Sakahorov, os resultados obtidos pelo método de dupla estimulação.

Em 1929, durante o 11º Congresso Internacional de Psicologia nos Estados Unidos, Luria apresentou o trabalho de Vigotski sobre linguagem egocêntrica. Vigotski voltou a se reunir com Kurt Lewin e outros pesquisadores da Escola de Berlim, consolidando uma parceria significativa que continuaria a envolver Vigotski e seus colaboradores nos anos seguintes.

Em 1930, Vigotski publicou com Luria “*Estudo sobre a história do comportamento*”, além do artigo “*Refazimento Socialista do Ser Humano*”.

Entre 1931 e 1933, ele concluiu os manuscritos da “*História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores*”. Nesse período iniciou sua jornada como Professor de Pedologia no Segundo Instituto Médico de Moscou. Luria e outros colaboradores embarcaram em uma viagem ao Uzbequistão como parte de um programa de expedição às áreas remotas. Embora Vigotski tenha participado remotamente dessa pesquisa, ela acabou suscitando suspeitas e críticas por parte do governo da época, levando ao cancelamento das expedições. Ainda nesse período, Vigotski é nomeado presidente da Associação Sindical dos Trabalhadores da Ciência e Técnica para a Promoção da Edificação Socialista.

Em meados de 1932, cessa a publicação do periódico “*Psikhologuiia*”, sob a direção de Kornílov, e das principais revistas de psicologia da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Em 1934, ele escreveu os capítulos finais do livro “*Pensamento e Linguagem*” e no mesmo ano, ainda jovem, faleceu de tuberculose no Sanatório de Serebriáni Bor.

2.1 EXPLORANDO AS ORIGENS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

[...] a cultura dá origem a formas especiais de comportamento, modifica a atividade das funções psíquicas, constrói novos níveis no sistema em desenvolvimento da composição humana. Este é um facto fundamental, e todas as páginas da psicologia do homem primitivo que estudam o desenvolvimento psicológico cultural na sua forma pura e isolada convencem-nos disso. No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos do seu comportamento, transforma as suas inclinações e funções naturais, elabora e cria novas formas de composição especificamente culturais (Vigotski, 2000, p. 34, tradução nossa³³).

³³ No original em espanhol: “[...] la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo. Es un hecho

Para melhor compreensão dos caminhos empreendidos nesta pesquisa, procederemos com algumas marcações. A primeira, diz respeito à nomenclatura utilizada para denominar a Teoria Histórico-Cultural e a segunda sobre a participação de outros autores na construção desta.

Adotamos a essa terminologia em consonância com a delimitação escrita por Vigotski, em 1932, em relação à sua teoria, tal como explicitada no prefácio do livro intitulado “*O desenvolvimento da memória*”, de autoria de A. N. Leontiev. Neste prefácio Vigotski nomeia sua teoria, conforme demonstra a citação a seguir:

A ideia principal deste livro – e, ao mesmo tempo, de todos os estudos entre os quais ele adquire seu sentido e significado verdadeiros – consiste no reconhecimento do desenvolvimento *histórico* da personalidade humana e de suas funções *psicológicas*. Em essência, a assim chamada “teoria do desenvolvimento histórico” (ou histórico-cultural), em psicologia, designa uma teoria das *funções psicológicas superiores* (memória lógica, atenção voluntária, pensamento verbal, processos voluntários etc.) – *nem mais, nem menos*. (Vigotski, 2020, p. 115, grifos do autor)

Veresov (2020) destaca que surgiu uma tradição entre os pesquisadores russos ao empregar o termo “teoria histórico-cultural”, enquanto os acadêmicos ocidentais têm uma preferência pelo termo “teoria sociocultural”. No entanto, a importância do rótulo é inegável. Veresov, expõe que existe uma visão amplamente difundida de que Vigotski nunca denominou sua teoria como “histórico-cultural”. E utiliza a mesma passagem supracitada para informar que “*A nova realidade com o legado de Vigotski resolve esta questão de forma completa e irrevogável*” (Veresov, 2020, p. 111, tradução nossa³⁴).

Veresov continua explicando que o problema é mais profundo do que apenas definir o nome e esclarece a partir de Vigotski (1984;1997):

[...] tanto ‘cultural’ como ‘histórico’ significam algo importante. ‘**Cultural**’ refere-se à **cultura humana** e separa-a do desenvolvimento orgânico. “Cultural” diz respeito ao desenvolvimento cultural do comportamento como conceito teórico [86, p. 7]. “**Cultural**” relaciona-se com ‘social’; “... tudo o que é cultural é social. A cultura é simultaneamente um produto da vida social e da atividade social do homem” [86³⁵, p. 106]. A palavra ‘**histórico**’ no título realça a natureza das funções psicológicas superiores humanas, tanto na história da humanidade (filogênese) como na história

fundamental y cada página de la psicología del hombre primitivo que estudia el desarrollo psicológico cultural en su forma pura, aislada, nos convence de ello. En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales.” (Vigotski, 2000, p. 34)

³⁴ No original em inglês “*The new reality with Vygotsky’s legacy solves this issue completely and irrevocably.*” (Veresov, 2020, p. 111).

³⁵ Referência utilizada por Veresov: “86. *Vygotsky L.S. The collected works of L.S. Vygotsky (Vol. 4). New York: Plenum Press, 1997 p. 294*” (Veresov, 2020, p. 116).

individual do desenvolvimento da criança (ontogênese). O desenvolvimento individual da criança e do adolescente e o desenvolvimento histórico das formas culturais de comportamento são o mesmo tipo de desenvolvimento [79³⁶, p. 221] (Veresov, 2020, p. 111, tradução nossa³⁷, grifos nossos).

Apresentamos uma seção extraída de uma entrevista conduzida por Fontes *et al.* (2019) com Veresov, na qual ele sustenta a proposição de que Vigotski desenvolveu uma teoria substancial. Comenta sobre múltiplas interpretações que envolvem suas formulações, ressalta-se a importância primordial de empreender uma busca cuidadosa pela veracidade científica que subjaz aos seus conceitos. Essa citação apesar de longa nos apresenta reflexões sobre essas questões de acesso e interpretação aos escritos do autor:

Entrevistador: Manolis Dafermos me disse uma vez que ‘Cada país tem seu próprio Vigotski’ — veja Dafermos (2015) para uma compreensão mais detalhada —, então, como você vê essas diferentes leituras de Vigotski em diferentes países? Veresov: Essa é uma questão interessante e fundamental. É um debate em curso na comunidade vigotskiana, sobre diferentes interpretações de Vigotski, e há duas posições aqui. A primeira posição é que todos têm o direito de interpretar Vigotski como gostarem. Poderia ser a interpretação de Michael Cole de Vigotski, a interpretação de James Wertsch de Vigotski, a interpretação de Jerome Bruner de Vigotski, a interpretação de Armstrong de Vigotski. Qual base filosófica está por trás dessa posição? Impossível ter razão, todos estão certos, existem múltiplas verdades. Respeito muito o pós-modernismo, mas não compartilho essa posição. Tenho uma tradição filosófica diferente atrás de mim: a teoria é algo que não pode ser interpretado da maneira que você deseja. Você pode imaginar interpretação da teoria da relatividade? Os russos interpretarem de um jeito, os americanos de uma forma, os finlandeses de outra forma... Impossível! Por que é possível com a teoria de Vigotski? O que é interessante aqui é que as pessoas que compartilham essa posição dizem: “Não, Vigotski não criou uma teoria, foram apenas insights, ideias teóricas interessantes. Eles não são dados de maneira sistemática, você sabe?”. Tenho uma forte convicção de que Vigotski criou uma teoria como um sistema de conceitos inter-relacionados, focados no processo de desenvolvimento e, portanto, por isso, não compartilho a posição que diz que todos podem interpretar a teoria ou o conceito de forma diferente. Porque, se você respeita a teoria, você não pode interpretar a teoria do jeito que for mais confortável para você. O problema é que a teoria é muito complexa e ainda não descoberta, ninguém fez o trabalho de apresentar a teoria de Vigotski de forma sistemática, como um todo. Porque o próprio Vigotski não fez isso e ninguém depois dele fez isso. Portanto, com todo o respeito às interpretações, prefiro concentrar-me na análise sistemática de toda a teoria de Vigotski e apresentá-la de forma sistemática para jovens gerações de pesquisadores (Fontes *et al.*, 2019, p. 7).

³⁶ Referência utilizada por Veresov: “79. *Vygotsky L.S. Sobranie sochinenii [Collected works] (Vol. 4). Moscow: Pedagogika. 1984, p. 426*” (Veresov, 2020, p. 116).

³⁷ Trecho no original em inglês: “*The problem, however, is deeper: both “cultural” and “historical” mean something important. “Cultural” addresses human culture and separates it from organic development. “Cultural” relates to the cultural development of behavior as a theoretical concept [86, p. 7]. “Cultural” relates to “social”; “... everything cultural is social. Culture is both a product of social life and of the social activity of man” [86, p. 106]. The word “historical” in the title highlights the nature of human higher psychological functions both in the history of mankind (phylogenesis) and individual history of development of the child (ontogenesis). Individual development of the child and adolescent, and historical development of cultural forms of behavior are the same type of development [79, p. 221]*” (Veresov, 2020, p. 111).

Outro ponto importante nessa demarcação, é o motivo pelo qual nosso estudo está sendo desenvolvido a partir de Vigotski. Sabemos que há entendimentos diferentes com relação à participação de outros colaboradores na construção da Teoria Histórico-Cultural, tais como Alexander Romanovich Luria e Aleksei Nikolaievitch Leontiev, entre outros. Alguns defendem que os três formavam um trio que trabalhava de forma colaborativa, inclusive sustentando que Leontiev teria dado continuidade ao desenvolvimento da teoria de Vigotski.

Blanck³⁸ (2003) não nega a existência desse trio, mas argumenta que este não tinha a característica de uma *troika* partindo do seguinte significado para essa expressão: “um por todos e todos por um”, estilo *três mosqueteiros*. O autor menciona uma maior proximidade de Vigotski com Luria, destacando que Leontiev participou apenas de uma pesquisa sobre memória a qual estava alinhada plenamente à perspectiva vigotskiana. Com exceção dessa pesquisa, não existem evidências de uma colaboração substancial entre Vigotski e Leontiev. Com relação a Luria a produção foi mais intensa, abrangendo artigos, livros e até mesmo um trabalho com duração de dois anos em remotas repúblicas soviéticas. O autor destaca que houve uma cisão entre Vigotski e Leontiev, que não há como termos certeza do que de fato aconteceu e expõe alguns pontos, como a existência de cartas, que também são mencionadas por Martins (2013) e Tunes e Prestes (2009).

Martins (2013)³⁹, do mesmo modo, contrapõe a ideia da *troika* no texto “*Apontamentos sobre a relação Vigotski e Leontiev: A “troika”, ela existiu?*” apresentando reflexões acerca das relações que se constituíram entre os dois pensadores, trazendo o debate à tona, defendendo também um rompimento teórico entre eles. Neste artigo, o autor discorre sobre três pontos que considera fundamentais para essa cisão: com relação à produção científica, argumenta que se nota uma escassa colaboração entre os dois autores; outro ponto, relaciona-se à perspectiva ideológica e contextual, decorrente das políticas implementadas por Stalin que resultaram na perseguição de intelectuais soviéticos; e a última refere-se ao desacordo teórico em si, evidenciado pelo distanciamento teórico apontado por Vigotski em relação a Leontiev.

No percurso de construção do seu argumento, Martins (2013) comenta o artigo de Elizabeth Tunes e Zoia Prestes, publicado no final de 2009, intitulado “*Vigotski e Leontiev: ressonâncias do passado*” no qual as autoras corroboram com a tese de continuidade da obra de Vigotski por Leontiev, mostrando que essa avaliação está de acordo com o que defendem

³⁸ Esses argumentos são apresentados por Guillermo Blanck no prefácio do livro: *Psicologia Pedagógica, Vigotski*, Editora Artmed, 2003.

³⁹ Síntese realizada a partir da leitura do artigo: “*Apontamentos sobre a relação Vigotski e Leontiev: A “troika”, ela existiu?*”

autores latino-americanos, tais como Shuare (1990) e Golder (2004). Nesta publicação, há comentários sobre um artigo escrito por Aleksei Alekseevitch e Dmitri Alekseevitch, respectivamente, filho e neto de Aleksei Nikolaievitch Leontiev, em que transcrevem e falam das cartas de Vigotski e Leontiev e defendem uma posição de continuidade da teoria de Vigotski por Leontiev. Tunes e Prestes (2009) incluem em seu artigo a tradução desses escritos com elementos da defesa de uma proximidade entre Leontiev e Vigotski e que a teoria do primeiro se desenvolveu a partir das bases do segundo. Neste texto, as autoras expressam a existência das críticas, porém é difícil identificar que um autor siga completamente as mesmas posições ao longo da vida. Algumas vezes, ele tem mudanças substanciais e é difícil dizer que um escrito mais antigo seja do mesmo autor de um texto mais atual. O filho de Leontiev, em um trecho que aparece neste artigo, expressa que essa história do rompimento se trata de um mito e não existem provas que comprovem esse fato. Assim, como em Blanck (2003) há menção da existência de uma carta possivelmente enviada por Leontiev à Luria falando que Vigotski era etapa vencida e convidando-o para trabalhar com ele sem Vigotski. Inicialmente Luria teria aceitado, no entanto, depois se arrependeu e contou para Vigotski sobre o teor da carta. Vigotski sofreu muito.

Prestes (2010b) em entrevista, pergunta diretamente à filha de Vigotski, Guita Ivovna Vygodskaia, sobre essa relação e a filha defende a existência da *troika*. Nos escritos biográficos, Vygodskaia e Lifanova (1999) sustentam a mesma posição, utilizando um excerto da autobiografia científica⁴⁰ de Luria (1982), “*A. N. Leont’ev e eu [Luria] admirávamos muito as habilidades incomuns de Vygotsky e ficamos muito felizes quando ele nos incluiu em seu grupo de trabalho, que chamávamos de Troika*”. (Luria, 1982 *apud* Vygodskaia e Lifanova, 1999, p. 59, tradução nossa⁴¹). As autoras enfatizam que, de acordo com Luria, Vigotski era reconhecido como um líder, e eles se reuniam regularmente, duas vezes por semana e, neste processo elaboraram um plano para suas futuras pesquisas.

Bovo; Kunzler; Toassa (2019), no texto “*Da ‘Escola’ ao ‘Círculo’ de Vigotski: uma perspectiva historiográfica crítica*”, realiza a mesma discussão e abordam o termo “*Círculo de Vigotski*” desenvolvido por Yasnitsky⁴², autor que tem realizado um estudo revisionista da psicologia soviética. Neste, ele faz uma contraposição com a ideia de “Escola”, que está

⁴⁰ Referência utilizada Vygodskaia e Lifanova (1999), nota de número 93: A.R. Luria, [Stages on a trodden path]. Moscow: Moscow State University Publishers, 1982.

⁴¹ Trecho no original: “*A.N. Leoni’ev and I highly esteemed the unusual abilities of Vygotsky and were very happy when he included us in his work group, which we called the Troika.*” nota 93 (Vygodskaia e Lifanova, 1999, p. 59)

⁴² “*Anton Yasnitsky é um professor e historiador que realizou seu doutorado na University of Toronto, cuja a tese Vygotsky Circle During The Decade of 1931-1941: Toward an Integrative Science of Mind, Brain, and Education, de 2009*” (Bovo; Kunzler; Toassa, 2019, p. 3).

presente em trabalhos brasileiros. A investigação busca compreender as características e configurações desse “Círculo” no contexto histórico da URSS. Neste artigo, a partir dos argumentos de Yasnitsky, defendem a contribuição de outros pesquisadores nos estudos de Vigotski.

Não menos importante é perceber o quanto se subestima a importância do numeroso grupo de pesquisadores que trabalharam com Vigotski para o desenvolvimento do pensamento do autor em uma ampla gama de domínios e áreas estreitamente relacionados (caso de Leonid V. Zankov, Bluma Zeigarnik, Zhofefina I. Shif, Izrail’ I. Danilshvskii e outros). Desse modo, a compreensão da extensão do projeto de Vigotski e de sua construção colaborativa permanece obscurecida (Bovo; Kunzler; Toassa, 2019, p. 7).

No decorrer do texto, Bovo; Kunzler; Toassa (2019, p. 11) defendem a ideia de um trabalho colaborativo e dinâmico, sustentando a existência do “*Círculo de Vigotski*”, por exemplo, mencionam a *piatiorka*: Zaporozhets, Bozhovich, Levina, Morozova e Slavina, grupo que participou de pesquisas do Laboratório de Psicologia da Academia para Educação Comunista.

Com a crescente perseguição aos cientistas na época pelo regime stalinista, e a proibição de estudos da pedologia, Luria e Leontiev precisaram renunciar a seus postos de trabalho e pesquisa. Yasnitsky (2009, 2016) *apud* Toassa, *at al* (2009) , comenta uma passagem em mostram que é notável a crítica de Leontiev a Vigotski, exposta no artigo “*O ensino do meio ambiente no trabalho pedológico de Vigotski (uma investigação crítica)*” (Leontiev, 2005), como uma possível estratégia de sobrevivência adotada por Leontiev para se afastar da pedologia.

Na seção final deste artigo, as autoras apresentam os resultados da pesquisa conduzida onde foi possível identificar uma notável influência da perspectiva de Duarte (2001), autor frequentemente citado que defende a ideia de continuidade da obra de Vigotski por Leontiev.

Costa (2016) defende que os argumentos utilizados por Yasnitsky sobre a inexistência de uma colaboração entre Vigotski e Leontiev não se sustentam e expõe:

Vale apontar que é inegável que Leontiev colaborou com Vigotski, apesar de todas as polêmicas envolvendo a dissolução da relação entre os dois psicólogos. Yasnitsky, na tentativa de provar sua tese sobre a existência do círculo Vigotski-Luria, omitiu o fato de que Vigotski incluiu Leontiev em várias discussões referentes à formulação da Teoria Histórico-Cultural, como podem ser constatadas nas cartas de Vygotsky (2007). Por exemplo, em carta endereçada a Leontiev, em julho de 1929, Vigotski comenta sobre alguns erros cometidos por Luria no livro “Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança”, e diz: “Estou contando firmemente com sua iniciativa para acabar com eles [erros cometidos por Luria e Zankov]” (Vygotsky, 2007, p. 26, tradução nossa). Em outra carta, endereçada à Bozhovich, Levina, Morozova, Slavina e Zaporozhets, datada de abril de 1929,

Vigotski afirma que os cinco estavam se juntando ao caminho que estava sendo trilhado por ele, Luria e Leontiev. Já em carta enviada a Luria, em julho de 1932, Vigotski afirma que seus experimentos na Ásia central estão no caminho certo, assim como ele e Leontiev também estariam. Em outras cartas endereçadas a Leontiev, Vigotski expressa diferentes preocupações em relação a problemas teóricos, sobretudo em relação à adoção do método instrumental e a necessidade de integração das funções psicológicas em um sentido cultural. Por fim, queremos dizer que existem muitas provas sobre o afastamento entre Vigotski e Leontiev, tanto do ponto de vista pessoal quanto teórico, como o próprio Yasnitsky aponta. Apesar disso, em nossa opinião, os argumentos sobre a inexistência de uma colaboração entre os dois autores não se sustentam. (Costa, 2016, p. 308)

Como podemos perceber, esse debate é extenso, se trata de um tema complexo e que tem gerado muitas discussões no âmbito de estudos vigotskianos, mas nossa intenção não é de questionar a relevância dos trabalhos desenvolvidos por Leontiev e Luria, no campo da psicologia, da educação, da saúde, bem como em outras áreas, que alcançaram um impacto inegável e de difícil mensuração. Tampouco temos pretensão de defender uma tese sobre essas questões. A proposta aqui é delimitar o foco de nossa pesquisa, compreendendo essas diferentes perspectivas.

As contribuições e conceitos desenvolvidos por Vigotski ao longo de sua breve vida são vastos e de grande relevância. Na seção que vamos discutir o brincar, a brincadeira em Vigotski, abordaremos algumas questões que entendemos como basilares para refletir a relação entre a atividade de brincar e o desenvolvimento infantil.

Ao discutir o brincar, nos deparamos com diversos conceitos e questões que são fundamentais em sua teoria. Nossa abordagem consistirá em utilizar esses conceitos como ferramentas analíticas interconectadas, uma vez que acreditamos que essa é a essência do pensamento do autor. As questões estão intrinsecamente entrelaçadas e compreender uma atividade tão complexa como o brincar requer a consideração desses elementos.

2.2 PERCURSO HISTÓRICO DA RECEPÇÃO E DIFUSÃO DOS TEXTOS DE VIGOTSKI NO BRASIL E NO PPGE/UFSC

As obras de Vigotski não fizeram uma escala direta da Rússia para o Brasil. Sua produção passou por outras nações antes de aterrissar em solo brasileiro. Entretanto, é uma observação pertinente constatar que, mesmo diante da distância geográfica e das escalas em outros países, suas ideias adquiriram por aqui progressiva influência. O Brasil destaca-se como um dos países nos quais a discussão e a promoção de seus escritos encontram espaço proeminente. Asbahr (2023) a partir da pesquisa: “*A Psicologia Histórico-Cultural na pesquisa brasileira: levantamento dos grupos de pesquisa cadastrados no diretório do CNPq*”

apresentada na coletânea “Teoria Histórico-Cultural no Brasil: grupos de pesquisa e desenvolvimento histórico” observou “[...] a importância da THC no Brasil a partir da década de 1980, ousando afirmar que **somos o país mais “vigotskiano” da atualidade.**” (Asbahr, 2023, p. 10, grifos nossos)

Para compreendermos esse processo de introdução e disseminação das ideias de Vigotski no Brasil e, conseqüentemente, sua influência no PPGE/UFSC observamos alguns aspectos do cenário político do país, especialmente em relação ao campo educacional a partir da segunda metade dos anos 1970. A análise desse período histórico se justifica, pois como defende Toassa *at al* (2022) há uma estreita relação entre a adoção da Teoria Histórico-Cultural e a conjuntura imposta pela ditadura civil-militar (1964-1985), seguida pelo período de redemocratização do país.

Para nos ajudar a contar essa história da recepção de Vigotski buscamos dados na obra intitulada “*O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*”⁴³ escrita por Freitas (1994) que representa uma importante fonte de informações sobre os primeiros passos percorridos pelo autor em nosso país. Para tratar do cenário político educacional a partir da década de 1970, contamos com o artigo “*A evolução das idéias pedagógicas no Brasil Republicano*” de Ghiraldelli Jr. (1987). É importante destacar que para fins expositivos vamos seguir os acontecimentos narrados pelos autores, no entanto, acreditamos que esses fatos foram acontecendo de forma dinâmica na história, não necessariamente um após o outro.

Sendo assim, vamos iniciar tratando brevemente do contexto educacional no final da década de 1970. Neste período estávamos vivendo uma ditadura militar no Brasil, como aponta Freitas (1994), o país era governado por uma tecnoburocracia militar civil, e estava de mãos dadas com o capital internacional e com interesses desses. Assim, neste período, assistiu-se à internacionalização da economia brasileira, a autora nos explica que:

A ideologia vigente era a Segurança Nacional, que interpretava os problemas culturais, educacionais e artísticos numa perspectiva excessivamente estreita. A escola era vista pelos tecnocratas como politizada demais e de baixo rendimento. Numa tentativa de resolver essa situação, foram aprovados acordos MEC-Usaid, que deveriam “modernizar” o sistema escolar. No bojo desses acordos, impôs-se a pedagogia tecnicista como proposta pedagógica oficial do Estado, que procurava determinar padrões de racionalização e eficiência ao ensino brasileiro, nos moldes de uma visão empresarial tecnocrata. (Freitas, 1994, p. 32)

⁴³ Essa produção é o resultado de sua tese de doutorado, na qual a autora conduziu entrevistas com pesquisadores, professores cuja prática pedagógica estava orientada em torno de autores sócio-históricos.

Conforme aponta Ghiraldelli Jr (1987), paralelamente a essa Pedagogia Oficial, com a educação tecnicista, baseada nos princípios da Teoria Geral da Administração (Taylor-Fayol), outras propostas se desenvolveram nos diversos estabelecimentos da rede particular de ensino. Algumas dessas iniciativas cresceram publicamente sem serem diretamente perturbadas pelo aparato repressor do Estado, enquanto outras tiveram que adotar uma postura de semi-clandestinidade, não por resultado de uma vinculação com correntes de pensamento radicais, mas sim devido ao ambiente sombrio instaurado pelo golpe de 1964. (p. 34)

A Pedagogia Tradicional seguiu nas escolas públicas sendo influenciada tanto pela Pedagogia Nova quanto pela Pedagogia Tecnicista. Já no campo da elite ela foi resgatada pelos cursinhos pré-vestibulares e grandes colégios particulares de 2º grau (assim chamado à época).

Em relação à Pedagogia Nova, alguns de seus princípios foram incorporados pelas escolas públicas. Contudo, com uma roupagem características das décadas de 1960-1970, ou seja, com influências das teorias de Piaget e elementos da moderna teoria da comunicação de McLuhan, encontrou ambiente propício para seu desenvolvimento nas pré-escolas e nas grandes instituições de ensino privadas, durante os anos 1970. (Ghiraldelli Jr, 1987, p. 34)

Durante algum tempo, Piaget era o autor estudado no meio acadêmico. Muitos entrevistados por Freitas (1994) relatam que eram piagetianos, tinham grupos de estudos, liam seus textos e discutiam sua teoria. Mencionam que, neste período, a prática pedagógica era orientada por esse autor e essa teoria não trazia ameaças ao sistema político. No entanto, alguns relatos apontam desconforto com as premissas de Piaget, indicando que ele não dava mais respostas aos problemas da educação e às questões do desenvolvimento humano.

A Pedagogia Libertadora começou a ganhar espaço devido à crescente proliferação das pré-escolas e classes de alfabetização em escolas de 1º grau particulares, no meio desse caldeirão foi surgindo a Pedagogia Freinet e começou a conquistar educadores. Há relatos dos professores contando como conheceram Freinet, explicando que esse autor tocava em questões que Piaget não dava conta. Ele fazia críticas ao academicismo, tratava da questão da classe social, o que se conectava com as questões dos movimentos sociais, crescentes neste período. Outro relato aponta que Freinet apresentou uma nova visão do trabalho, do jogo, do brinquedo e da questão cultural e também abordava diferenças de classe.

Ghiraldelli (1987) e Freitas (1994), apontam que alguns acontecimentos dessa época geraram uma grande decepção nos professores, a Reforma Universitária, a Lei 5.692, a qual estabelecia as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no Brasil, a burocratização progressiva da atividade docente em diversos graus de ensino, a instituição de aulas de

Educação Moral e Cívica (OSPB, EPB, etc.), Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o Projeto Minerva e similares, as diversas formas de repressão aos educadores mais críticos. Diante desse cenário desafiador e com toda a insatisfação presente muitos professores buscaram refúgio em outras correntes teóricas, as chamadas Pedagogias Não Diretivas, as Teorias da Desescolarização e as Teorias Crítico-Reprodutivistas. (Freitas, 1994, p. 33/34 e Ghiraldelli Jr, 1987, p. 35)

As Teorias de Desescolarização apresentaram críticas contundentes em relação à escola e seu autoritarismo. Essas posições culminaram no apoio à tese que sugeriu a suposta irreparabilidade da escola como uma instituição democrática. Em essência, essas teorias defendem a visão de uma “sociedade sem escolas”, conceito desenvolvido no livro com mesmo título, escrito por Ivan Illich⁴⁴, o qual propunha uma abordagem mais descentralizada do aprendizado.

As Pedagogias Não-Diretivas se fundamentavam em premissas previamente introduzidas pela Pedagogia Nova. Contudo, apesar de atrair certos grupos de educadores autodeclarados críticos, essas orientações pedagógicas, em grande parte, adotavam abordagens conservadoras, especialmente refletidas na divulgação das ideias de autores como Neill da Escola Summerhill, Carl Rogers, entre outros (Ghiraldelli Jr, 1987, p. 35).

As Teorias Crítico-Reprodutivistas transcenderam a “ingenuidade liberal” das Pedagogias Não-Diretivas ou da Teoria da Desescolarização, incorporando elementos embasados na perspectiva weberiana e influências da abordagem marxista. No entanto, essas teorias apresentavam limitações, pois, de forma geral, entendiam a escola de maneira simplista, retratando-a como um mero aparelho reprodutor da ideologia dominante ou um instrumento controlado pela classe dominante, utilizado contra as classes populares (Ghiraldelli Jr, 1987, p. 35).

Nesse contexto, a disseminação das ideias de Vigotski no Brasil ocorreu permeada por influências políticas. As determinações autoritárias do regime ditatorial parecem ter favorecido a busca por perspectivas teóricas que pudessem questionar e contrapor os paradigmas

⁴⁴ “Ivan Illich nasceu em 1926 (Viena, Áustria). De ascendência judia, foi obrigado a abandonar a Áustria aos cinco anos, refugiando-se na Itália. Em 1941, foi expulso da escola em virtude de leis antisemitas que o atingiam. Coursou teologia e filosofia em Roma, e, posteriormente, histologia e cristalografia em Florença. Obteve o título de Doutor em história pela Universidade de Salzburgo. Em 1951, foi ordenado sacerdote, e exerceu a função de vigário em Nova Iorque, entre 1951 e 1956. Em 1961, fundou, no México, o Centro Intercultural de Documentação (Cidoc), que se transformou em um espaço importante para as discussões a respeito do Terceiro Mundo e da América Latina. Suas opiniões sobre a desburocratização da igreja e a desescolarização da sociedade fizeram do Cidoc um lugar de críticas e controvérsias religiosas, o que levou Ivan Illich a abandonar o sacerdócio em 1969. Nos anos 1970, Illich publicou inúmeras obras abordando temas relacionados ao sistema educacional, ao consumo de energia/transportes e à medicina” (Tabet et al, 2017, p. 1188).

educacionais vigentes na época. A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, com sua base crítica do processo educacional, emergiu como uma ferramenta potente para contestar as concepções dominantes e proporcionar novos horizontes para a prática pedagógica.

Assim, buscamos as pistas dos primeiros textos de Vigotski a chegarem no Brasil. Na pesquisa realizada por Freitas (1994), não conseguimos identificar exatamente qual foi de fato o primeiro texto a entrar no Brasil, mas há um relato de uma estudante de mestrado, que nos dá indícios deste início. Segundo seu relato, em 1974, ela encontrou referências elogiosas a Vigotski e à Psicologia Russa no livro de Piaget, intitulado “*Sabedoria e Ilusões da Filosofia*”, o que chamou sua atenção, considerando que até então seu conhecimento em Psicologia Russa se limitava a Pavlov. Além disso, a entrevistada já possuía interesse em entender os acontecimentos na União Soviética e possuía uma perspectiva marxista. No ano seguinte, em 1975, durante seu mestrado no Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) da Fundação Getúlio Vargas, teve uma aula com uma professora que havia estudado na Inglaterra e utilizou o texto “*Desenvolvimento e Aprendizagem*”. Contudo, ela relata que o estudo foi breve. Entretanto, no final do mesmo ano, viajou para a Itália, onde adquiriu livros de Vigotski. Ao retornar, realizou uma tradução artesanal de um capítulo do livro “*O desenvolvimento psicológico da criança*” para o português, que foi utilizado por professores do mesmo Instituto. (Freitas, 1994). O que se evidencia é a complexa rede de influências, na qual é desafiador localizar o verdadeiro “marco zero” da disseminação das ideias de Vigotski no Brasil.

As narrativas presentes no livro de Freitas (1994) mostram uma série de encontros e interesses que impulsionaram a gradual introdução da Teoria Histórico-Cultural no Brasil. A divulgação dos textos de Vigotski por esses profissionais/pesquisadores permitiu a disseminação e aplicação dessa teoria no ambiente acadêmico brasileiro.

Em nossa pesquisa, ao examinarmos as referências biográficas presentes nas dissertações e teses, defendidas no PPGE/UFSC, notamos que as publicações com datas mais antigas incluíram trabalhos de Leontiev. Destacam-se os títulos “*O desenvolvimento do psiquismo*”, publicado pela editora Moraes em São Paulo, no ano de 1964, seguido por “*Psicologia soviética contemporânea*”, editado pela Ciencia y Técnica em Havana, no ano de 1967, bem como a obra “*O homem e a cultura*”, presente no livro “*Desporto e desenvolvimento Humano*” de Adam, Y *et al*, com edição em Lisboa pela Seara Nova, no ano de 1977.

Com relação às obras de Vigotski, nosso primeiro achado foi o livro intitulado “*Psicologia e Pedagogia I, bases psicológicas da aprendizagem do desenvolvimento*”, publicado em Lisboa pela editorial Estampa no ano de 1977, biblioteca de ciências pedagógicas.

Trata-se de um trabalho em 2 volumes (1 e 2) que constam textos de Luria, Leontiev, Vigotski e outros colaboradores. A segunda, mais antiga, se trata da obra “*Mind In Society*”, editada pela Harvard University Press em Cambridge, Massachusetts, no ano de 1978, seguida por “*Pensamento e linguagem*”, publicado em Lisboa pela Edições Antídoto, no ano de 1979, e por fim, identificamos “*El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*”, editado pela Grijalbo em Barcelona, no ano de 1979.

Conforme exposto, o primeiro texto de Vigotski é de uma edição de 1977, encontramos esse título, pois em nossa pesquisa inicialmente incluímos a busca por obras de Luria e Leontiev, visto que acreditávamos que ao localizar essas referências poderíamos também encontrar textos de Vigotski e foi de fato o que se comprovou.

A obra “*Psicologia e Pedagogia I, bases psicológicas da aprendizagem do desenvolvimento*”, foi citada na dissertação intitulada “*A Ideia relacionada a ‘CTS’: uma aposta no enfraquecimento das relações de poder na educação matemática*” de 1994, registrado na ata de número 77. Esta representa a produção mais antiga encontrada em nossa investigação (trabalhos que mencionam Vigotski). Cabe ressaltar, que ela não é a produção inaugural do programa.

É interessante notar que, em uma dissertação centrada na área de educação matemática, identificamos a primeira referência a um texto de Vigotski. Essa descoberta suscita a reflexão de que, mesmo antes da disseminação das obras resultantes das traduções diretas do inglês para o português, já havia menção a uma obra que foi originalmente traduzida⁴⁵ do italiano para o português.

Esse volume está subdividido em duas partes e contém um total de sete textos, sendo o primeiro deles de autoria de Vigotski, intitulado “*Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*” Além disso, a obra engloba contribuições de G. S. Kostiuk, A. N. Leontiev, A. R. Luria, bem como dois textos de N. Bogoyavlensky e N. A. Menchinskaya.

Antes de avançarmos, é pertinente realizarmos mais uma reflexão sobre a inserção de Vigotski no cenário local. Neste ponto, trazemos à tona a questão da inclusão do autor na Proposta Curricular de Santa Catarina em 1991, suscitando uma discussão sobre a potencial influência dos movimentos sociais na introdução das ideias do autor neste documento.

Coan e Almeida (2015) expõem que, no início da década de 1980, houve em Santa Catarina, a ocorrência da primeira greve protagonizada pelos professores do 1º e 2º Grau no Estado, culminando com a participação da sociedade no debate sobre a educação no Estado, em

⁴⁵ Traduzido por Ana Rabaça

1984. Essa mobilização abriu caminho para o início das discussões destinadas à formulação de uma Proposta Curricular que refletisse as demandas educacionais da população catarinense.

Hentz e Herter (2001) *apud* Toassa *et al* (2022), demonstra que ao final dos anos 1980, “(...) inicia-se a elaboração de uma Proposta Curricular, promulgada em 1991, que vai buscar em Gramsci e em Vigotski seus fundamentos políticos e teóricos. Naquele momento Vigotski aparece como sendo “sociointeracionista” (p. 9).

É possível conjecturar que o movimento local desempenhou um papel significativo na introdução das contribuições de Vigotski nas produções acadêmicas no contexto do PPGE/UFSC. Uma vez que alguns dos estudantes que conduziram pesquisas nessa área atuavam como professores no Estado. Todavia, não se pode desconsiderar a possibilidade de um movimento inverso, em que professores e estudantes, conhecendo Vigotski na academia, pautaram sua inclusão em documentos oficiais. O processo histórico é mais complexo e dinâmico, os cenários são múltiplos exigindo reflexões aprofundadas.

2.3 ASPECTOS RELACIONADOS AO PROCESSO DE TRADUÇÃO DOS TEXTOS DE VIGOTSKI

Marques (2017) em seu artigo “*As resenhas teatrais de L. S. Vygótski: aspectos da tradução*” comenta sobre a preparação da tradução, das especificidades de cada texto, e informa por exemplo, nos escritos sobre arte ela precisou pensar sobre qual seria o público leitor desse material. No artigo supracitado partiu da suposição que seria alguém familiarizado com a cultura russa, então não inseriu notas sobre Stanislávski ou Meyerhold, mas incluiu para Solovtsóv.

Outro ponto importante é a utilização de metáforas por Vigotski, Marques (2017) destaca que elas ajudam a entender a evolução do pensamento do autor. Outro mecanismo utilizado neste processo de tradução é a realização de cotejo com o texto traduzido em outro idioma, mas, no caso de escritos sobre artes, a tradutora não teve essa possibilidade, pois foi a primeira vez que esses textos foram traduzidos para outra língua.

Assim, percebemos que as questões parecem exigir que o(a) tradutor(a) faça escolhas e estas podem ter relação com a perspectiva do(a) tradutor(a). É importante lembrar que, frequentemente, esse profissional não trabalha sozinho(a), mas conta com o auxílio de preparadores, que geralmente são estudiosos da teoria, capazes de contribuir com as questões conceituais. Contudo, no fim das contas é preciso fazer escolhas.

Nesse contexto, é possível considerar que a tradução de determinadas palavras é um aspecto que tem recebido crescente atenção. Estudiosos da área estão gradativamente reconhecendo a importância de certas palavras dentro da obra de Vigotski, observando se tratar de termos importantes para a compreensão de seus textos, a exemplo de *pereživanie*. Há um debate acerca da tradução e do conceito envolvido nesta palavra, discutindo se ela deve ser traduzida ou não e, quais seriam as palavras correspondentes mais apropriadas, “vivência”, “transvivência”, “atravessamento emotivo⁴⁶”.

Na mais recente publicação dos escritos de Vigotski, intitulada “*Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo*”, lançada em 2023, Toassa e Marques apontam, em sua introdução, que o termo *pereživanie* tem se destacado nos estudos vigotskianos nos últimos 15 anos e que nesta obra foi traduzida como “vivência”. Toassa e Marques (2023) mencionam também outros termos tais: como *edínitsa* (unidade) e *edínstvo* (totalidade) informando que esse termo aparece, frequentemente, como sendo a mesma coisa “unidade” e que no inglês, existe *unity* e *unit*, respectivamente. Também vocábulos tais como: *vospitánie*, *obrazovánie* e *obutchênie*, que neste livro realizaram as traduções para “educação”, “formação” e “processo de ensino-aprendizagem”.

Parece existir também certa confusão com as palavras “sentido” e “significado”, por exemplo, Toassa e Marques (2023) destacam, em nota de rodapé no livro supracitado, que o título do manuscrito: “*O significado histórico da crise da psicologia*” foi traduzido como “significado”, sendo que a palavra em Russo é “sentido”. Mostram que a distinção é válida, pois “sentido” e “significado” são conceitos diferentes apresentados por Vigotski.

Em nossa pesquisa, as questões de tradução ficaram bastante evidentes, no caso do termo “brincadeira”, sendo traduzido como “brinquedo”, o que interferiu de certa forma em três produções (Schneider 2004; Nunes 2011; Brichi 2018) que estudaram o brincar e foram foco de nossa análise. Nessas três dissertações, o texto base utilizado pelas pesquisadoras foi “*O papel social do brinquedo no desenvolvimento*”, que compõe o livro a “*A formação Social da Mente*”, que se trata de uma versão editada e que apresenta sérios problemas de tradução.

Realizamos essa explanação sobre os aspectos da tradução, pois reconhecemos que, especialmente no contexto das obras de Vigotski, essas questões exercem impacto significativo na compreensão das ideias do autor. A escolha entre uma palavra e outra pode resultar em interpretações equivocadas.

⁴⁶ Uma das traduções para a palavra que Veresov comenta em entrevista. (p. 17) In: FONTES, Flávio Fernandes et al. *Psicologia histórico-cultural, Perezhivanie e além: uma entrevista com Nikolai Veresov*. Educação & Sociedade, v. 40, 2019.

Ao longo da história das traduções dos escritos de Vigotski no Brasil contamos com diversos profissionais da área que contribuíram com o acesso aos textos do autor, tais como: Paulo Bezerra, Claudia Schilling, Claudia Berliner, Márcia Pilleggi Vinha, Roberto Della Santa Barros e atualmente Guillermo Arias Beatón, Zoia Prestes e Priscila Nascimento Marques, dentre outros.

Com relação aos textos traduzidos do inglês para o português, González-Rey (2012) problematiza:

No Ocidente, de forma geral, uma leitura de Vygotsky, definida pelas interpretações de autores norte-americanos que se popularizaram com força nas décadas dos anos setenta e oitenta do século anterior (Bruner, 1985 e Werscht, 1985, entre outros), tem sido dominante. Essas valiosas interpretações, que permitiram introduzir Vygotsky no contexto da psicologia norte-americana e ocidental de uma forma geral, ficaram inseparáveis das posições teóricas dos intérpretes, o que implicou uma ênfase naqueles conceitos e ideias do autor que eram mais afins aos posicionamentos dos intérpretes, o que em geral acontece em toda interpretação (González-Rey, 2012, p. 263).

Neste artigo, o autor nos chama a atenção para os riscos das interpretações descontextualizadas. Em suas próprias palavras: “*Vygotsky foi parte inseparável de uma época e de um sistema de pensamento, e a separação desse autor desse contexto e desse clima intelectual representa uma fonte de distorção para a interpretação de suas próprias ideias*” (González-Rey, 2012, p. 264).

Seguimos no desafio de conhecer as produções desse importante pesquisador, porém não temos a totalidade de obra publicada e organizada no Brasil, tampouco na Rússia. Prestes (2014) comenta sobre a diversidade de textos do autor e sobre esse processo de preparação até chegar a uma publicação dos escritos do autor:

(...) A toda hora, surgem cartas, anotações e publicações de sua época que permaneceram guardadas em arquivos particulares ou até mesmo em bibliotecas regionais da Rússia. Com isso, a tarefa de traduzir Vigotski não se resume, atualmente, apenas ao acesso aos seus textos publicados na Rússia, mas é preciso também, investigar até os mínimos detalhes informações a respeito de quando determinado texto foi escrito, quando e onde foi publicado; se foi escrito ou ditado por Vigotski; se foi uma aula ou palestra proferida e estenografada por alguém. Enfim, é preciso levar em consideração essas informações para não cometer mais equívocos, pois os que já temos são bastante comprometedores e suficientemente embaraçosos (Prestes, 2014, p. 11)

Podemos observar esse processo de tradução no texto referente à brincadeira, o qual servirá como fundamento para nossa discussão na próxima seção. Nesse contexto, abordaremos as questões teóricas relacionadas ao papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, embasando-nos nas contribuições de Vigotski (1933/2021).

2.4 O BRINCAR, A BRINCADEIRA EM VIGOTSKI

Nos primeiros textos de Vigotski relacionados à arte, escritos na década de 1920, ou seja, muito antes de desenvolver suas concepções sobre o brincar (1933), o autor redigiu uma resenha sobre teatro infantil que de certa forma antecipou reflexões que tangenciam a importância do brincar para as crianças.

Com o título “*Sobre teatro infantil*”, o autor nesta resenha empreende uma crítica ao teatro voltado para crianças, ressaltando sua inquietação quanto à qualidade das experiências artísticas oferecidas a elas. Argumenta que é fundamental que essas produções sejam “sublimes”⁴⁷, enfatizando a importância de elevar o nível das expressões artísticas dirigidas a esse público.

Vigotski (1923/2022) também questiona a concepção do teatro como uma atividade puramente pedagógica e explora a ideia de que, para as crianças, a encenação teatral (o brincar de teatro) se traduz em “*um jogo elevado (ou seja, duplamente interessante)*” (Vigotski, 1923/2022, p. 213). Mas mesmo sendo um jogo (uma brincadeira) sugere que seria possível organizar teatro de qualidade nas escolas, com uma organização periódica de um grande jogo infantil para as crianças, destaca que é preciso que seja “[...] *divertido, semanal e fascinante*” E completa com uma linda metáfora: “*Salgue para a criança a fatia, que está insossa e seca, com o sal do riso e da lágrima, com o sal do teatro.*” (Vigotski, 1923/2022, p. 214). É essencial considerar que as crianças merecem ter acesso a experiências cuidadosamente elaboradas e bem pensadas.

Outro aspecto interessante é a ênfase de Vigotski na voz e no protagonismo das crianças. Ele menciona um exemplo em que um crítico, ao invés de resenhar um livro infantil, publicou a opinião de seu próprio filho. Isso o leva a refletir sobre a importância de dar voz às crianças e o valor da brincadeira para elas, assim como ilustra essa passagem: “[...] *se fosse possível por esse método publicar aquilo que se mostravam nos rostos dos espectadores [...] seria preciso compor algo assim: como é interessante - o teatro infantil, na república infantil, deve ter sua própria subseção teatral no comissariado da brincadeira.*” (Vigotski, 2022, p. 213). Assim, torna-se evidente que devemos compreender a brincadeira como algo muito sério. Tão sério, aliás, que, conforme destacado por Marques (2018), a utilização do termo “comissariado” remete à nomenclatura utilizada pelo governo soviético para designar os setores da

⁴⁷ Empregamos essa palavra para ressaltar a necessidade da qualidade das criações destinadas às crianças.

administração pública. Essa perspectiva nos leva a considerar que a brincadeira deveria ser tratada como uma questão de estado. Além do mais, as crianças devem ter um papel ativo e de destaque na apreciação e produção de arte voltada para elas, tornando-as participantes em sua própria experiência artística.

A questão de dar “voz às crianças” é nitidamente evidenciada nesta resenha de Vigotski publicada em 15 de maio de 1923⁴⁸. E esse texto nos proporciona uma reflexão sobre como precisamos estar atentos ao que as crianças expressam, sentem e percebem em relação ao mundo ao seu redor.

Para Vigotski (1933/2021) a brincadeira tem uma grande influência no desenvolvimento da criança, afirmando com todas as letras “*Para mim [Vigotski], essa influência é enorme.*” (Vigotski, 1933/2021, p. 221) A partir desse pressuposto vamos guiar nossa análise sobre essa atividade da criança.

O texto intitulado “*A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*”⁴⁹, que é uma aula proferida por Vigotski, e foi estenografada, nos proporciona uma oportunidade de reflexão mais profunda⁵⁰ sobre a atividade de brincar, onde o autor postula que “[...] *do ponto de vista do desenvolvimento, brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha que guia o desenvolvimento na idade pré-escolar*”⁵¹.” (Vigotski, 1933/2021. p. 210)

Antes de adentrarmos à discussão a partir dessa aula de Vigotski (1933/2021), gostaríamos apenas de tratar de alguns pontos, sabemos que a atividade de brincar se manifestou

⁴⁸ Data registrada à página 317 do livro “Liev S. Vigotski: escritos sobre arte”.

⁴⁹ Trata-se de uma estenografia da aula ministrada por Vigotski em 1933 no Instituto Guertzen Estatal de Pedagogia de Leningrado. Este texto foi traduzido diretamente do russo para o português pela primeira vez em 2008, por Zoia Prestes em colaboração com Elizabeth Tunes, Patrícia Pederiva, Janine Mundim e Eric Alberto Lima de Oliveira. A tradução foi inicialmente publicada na Revista GIS/UFRJ, nº 11, 2008, e teve uma segunda publicação na coletânea “*Psicologia, Educação e Desenvolvimento*”. Nesta nova tradução ocorreram algumas modificações, pois, desde então, alguns conceitos elencados por Vigotski neste texto receberam outra denominação. Essas mudanças são indicadas na Nota 1 da tradutora (Prestes, Tunes, 2021, p. 210). Consideramos relevante destacar esse fato, pois no prefácio do texto publicado pela primeira vez em português, a tradutora Zoia Prestes alerta sobre a tradução editada e mixada presente no livro “*A formação social da mente*” com o título “*O Papel do Brinquedo no Desenvolvimento*”. É possível observar uma significativa diferença entre os dois textos, o que nos leva a refletir sobre o debate sobre o acesso às obras, um tema já explorado nesta dissertação.

⁵⁰ Conforme Prestes (2016) “*Vigotski (2008), um dos principais criadores da teoria histórico-cultural soviética, deixou um único texto, “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”, em que faz uma análise mais aprofundada da atividade de brincar. Algumas ideias a respeito do tema também aparecem em outros trabalhos, como em Pedagoguitcheskaja psirrologuia (Psicologia pedagógica, 1926), Pedologuia chkolnogo vozrasta (Pedologia da idade escolar, 1928), Psirrologuitcheski slovar (Dicionário psicológico, 1931), Voobrajenie i tvortchestvo v detskom vozraste (Imaginação e criação na infância, 1930), Mladentcheski vozrast (O recém-nascido, 1933), entre outros*” (Prestes, 2016, p. 30).

⁵¹ Neste texto, a tradutora incluiu uma nota (2) explicando que, ao longo do texto, Vigotski se refere a diferentes faixas etárias: a primeira infância, que abrange crianças até 3 anos, e a idade pré-escolar, que engloba crianças acima de 3 até 6 ou 7 anos. (Vigotski, 2021, p. 210)

ao longo da história da humanidade, conforme evidenciado por estudiosos que dedicaram seus esforços a examinar a influência do brincar no desenvolvimento da criança.

No artigo intitulado “*Problemas modernos do brincar infantil: Contexto histórico-cultural*”⁵², Veraksa *et al.* (2020) apresentam uma análise abrangente de várias teorias que tratam do brincar, oferecendo uma perspectiva histórica sobre o tema. O objetivo deste trabalho consistiu em analisar o estado da investigação moderna sobre a brincadeira das crianças, as abordagens ao seu estudo e os métodos existentes para sua avaliação.

Veraksa *et al* (2020), destacam a relevância do tema, atribuindo-a ao papel preponderante que o brincar desempenha na infância pré-escolar e à complexidade desse fenômeno e apresentara um quadro dividido em três períodos com as diferentes teorias estudadas:

- “Early theories [Primeiras Teorias]”, G. Spencer (1878), M. Lazarus (1883), K. Groos (1899), S. Hall (1886), J. Dewey (1900);
- “Classical theories [Teorias clássicas]”, Z. Freud (1920), L.S. Vygotsky (1933), J. Huizinga (1938), G.H. Mead (1934), J. Piaget (1945), D. Berlyne (1960), J. Bruner (1968) e G. Bateson (1955);
- “Modern concepts of play [Conceitos modernos de jogo/brincadeira]”, G. Lindqvist (1995), B. Sutton-Smith (1995), B. van Oers (2013), G.G. Kravtsov, E.E. Kravtsova (2017), E. Singer (2015) E.O. Smirnova (2019).

Com esse panorama realizado por Veraksa *et al* (2020), observamos que a brincadeira/brincar foi foco de estudos de diversos autores importantes ao longo da história. Nesta pesquisa concentramos nossa atenção em analisar o brincar a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural, especialmente os estudos de Vigotski (1933/2008;2021), orientando assim nosso olhar por esse caminho.

Buscamos os significados registrados no dicionário da língua portuguesa para o verbo “brincar”, a fim de compreender como essa palavra é oficialmente definida em nosso idioma atualmente. Segue as definições encontradas:

Verbo transitivo indireto e intransitivo: Entreter-se com brinquedos ou jogos infantis: brincar com jogos de tabuleiro; gosta de passar as manhãs brincando. Divertir-se através de jogos de ficção, especialmente representando personagens ou papéis fictícios: **as crianças gostam de brincar.**

⁵² Título original: “*Modern Problems of Children’s Play: Cultural-Historical Context*”

Verbo transitivo indireto: Zombar de algo ou de alguém; escarnecer: não brinque comigo! Proceder levemente; não se importar com alguma coisa: não se brinca com coisa tão séria.

Verbo transitivo direto, transitivo indireto e intransitivo: Não falar seriamente; dizer alguma coisa para se divertir; gracejar: vive brincando que vai mudar de país; não falei a sério sobre me mudar, estava brincando.

Verbo intransitivo: Agir de maneira leviana e imprudente: muito brincou que acabou se machucando. [Figurado] Tremer continuamente; oscilar, tremelicar.

Verbo transitivo direto e intransitivo: Estar presente no Carnaval ou fazer parte de alguma festa carnavalesca: brincar o Carnaval; não quero saber de nada, hoje vou brincar.

Verbo transitivo direto: Enfeitar com brincos ou outros adornos: brincar a prata, o ouro.

Etimologia (origem da palavra brincar). O verbo brincar deriva da junção de brinco e do sufixo verbal de origem latina -ar.

Sinônimos de Brincar: Brincar é sinônimo de: entreter, distrair, divertir, folgar, recrear, zombar, trebelhar, galhofar. (Fonte: Dicionário Online de Português, 2023, acesso em 29/11/2023, grifos nossos)

Ao examinar os significados registrados no dicionário, notamos conexões com nossos estudos sobre esse tema. Ao mesmo tempo em que algumas definições carregam conotações positivas (as crianças gostam de brincar; divertir-se) outras apresentam aspectos negativos (não falar seriamente; zombaria; leviandade). Essas nuances foram identificadas nos textos das dissertações que discutiremos no capítulo de análise.

Intentando explicar os motivos subjacentes à atividade da brincadeira, Vigotski (1933/2021) argumenta que considerá-la apenas como uma fonte de prazer não é suficiente. Ele destaca que existem outras atividades capazes de proporcionar vivências de satisfação mais intensas, utilizando o exemplo da sucção. Mesmo quando não completamente saciada, a ação de chupar chupeta oferece uma satisfação funcional. Outro exemplo explorado pelo autor são os jogos esportivos, a satisfação está diretamente relacionada ao resultado positivo obtido. E expõe: “*Muito frequentemente, eles [os jogos] são tingidos de um sentimento agudo de insatisfação quando o seu término é desfavorável para a criança.*” (Vigotski, 1933/2021, p. 210)

A explicação da brincadeira, fundamentada no princípio de satisfação, demonstra-se insuficiente. No entanto, deixar de reconhecer que as necessidades da criança, ou seja, os impulsos, que Vigotski denomina como impulsos para a sua atividade, se realizam na brincadeira, configura-se também como uma limitação significativa de compreensão sobre essa atividade. O não reconhecimento dessa dinâmica implica, de maneira acentuada, em uma intelectualização excessiva da brincadeira. Vigotski (1933/2021) expõe que precisamos compreender a peculiaridade desses impulsos, pois senão não é possível imaginar a brincadeira como um tipo específico de atividade.

Vigotski (2021) argumenta que certas teorias⁵³ desconhecem as necessidades das crianças, bem como seus impulsos e interesses. O autor destaca que muitas delas têm a tendência de explicar o desenvolvimento infantil predominantemente sob a ótica das funções intelectuais e expõe sua crítica: “[...] *diante de nós, qualquer criança se apresenta como um ser teórico que, dependendo do maior ou menor nível de desenvolvimento intelectual, passa de um degrau etário para outro.*” (Vigotski, 1933/2021, p. 211). Vigotski transcende a abordagem etapista ao examinar o desenvolvimento da criança. Ele leva em conta as necessidades e inclinações da criança, seus impulsos e motivos para a atividade, argumentando que, conforme demonstrado pela pesquisa, a transição de um estágio para outro nunca ocorre de forma linear.

Na subsequente passagem, Vigotski (1933/2021) articula de maneira esclarecedora pontos acerca de como a atividade da brincadeira ajuda na organização dos desejos, sentimentos, afetos da criança, como podemos observar nesse trecho:

Na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não realizáveis imediatamente. Na primeira infância, a criança manifesta a tendência para a resolução e a satisfação imediata de seus desejos. O adiamento da realização de seus desejos é difícil para a criança pequena, pode ser possível somente em limites bem estreitos; não se conhece uma criança de até 3 anos que tenha um desejo de fazer algo depois de alguns dias. Normalmente, o caminho para a realização do impulso é extremamente curto. Parece-me que, se na idade pré-escolar não houvesse o amadurecimento das necessidades não realizáveis imediatamente, não existiria a brincadeira. Estudos demonstram que a brincadeira não se desenvolve apenas quando o desenvolvimento intelectual das crianças é insatisfatório, mas também quando o é a esfera afetiva (Vigotski, 1933/2021, p. 212).

Nesta passagem o autor apresenta a questão de como a criança não consegue lidar com sentimentos de frustração (ações não realizáveis) decorrentes da impossibilidade de obter o objeto de seu desejo ou de realizar ações ou assumir papéis desejados em um determinado momento. Vigotski (1933/2021), ao longo dessa aula sobre a brincadeira, proporciona exemplos ilustrativos, um caso no qual a criança expressa o desejo de ocupar o lugar da mãe, outro de se tornar um cavaleiro capaz de cavalgar, embora tais aspirações se mostrem inalcançáveis e discorre que frente a tais frustrações, muitas vezes ela pode manifestar choro desesperado e até mesmo se lançar no chão, quando não pode realizar seu desejo, na linguagem coloquial fazer uma birra. Ele exemplifica, se a criança for obediente e habituada a renunciar aos seus desejos, é possível que ela opte por se afastar ou que, alternativamente, a intervenção adulta se manifeste de forma a oferecer-lhe uma recompensa, como uma bala, ou a distraí-la

⁵³ Nesta passagem do texto (Vigotski, 1933/2021, p. 211), Vigotski não identifica a quais teorias está se referindo.

mediante uma demonstração intensa de afeto, permitindo-lhe, assim, renunciar ao seu desejo imediato.

Ainda que a impossibilidade imediata de realizar determinada ação não seja automaticamente convertida em uma atividade da brincadeira – como exemplificado na ideia de que, diante da impossibilidade de se tornar um cavaleiro, a criança simplesmente optaria por engajar-se na brincadeira de cavaleiro para satisfazer seu desejo –, Vigotski (1933/2021) nos adverte que a relação entre a frustração e a brincadeira não se dá de forma automática, e explica:

A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados. Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto, mas, diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas reações afetivas (a autoridade dos adultos impõe-lhe respeito, etc.) (Vigotski, 1933/2021, p. 212).

A presença desses “*afetos generalizados*” na brincadeira não implica necessariamente que a criança compreenda os motivos pelos quais a atividade foi inventada e a faça conscientemente, a criança brinca sem ter consciência dos motivos da atividade. Um aspecto que merece destaque é que o autor defende que “*é isso que, essencialmente, distingue a brincadeira de outros tipos de atividade, como o trabalho*” (Vigotski, 1933/2021, p. 214). Em linhas gerais, a articulação entre as esferas de motivos, ações e impulsos, nesse contexto, está relacionada àquelas esferas menos conscientes, sendo plenamente acessível à consciência somente durante a idade de transição (adolescência).

Segundo Vigotski (1933/2021, p. 215) “*Na brincadeira a criança cria uma situação imaginária*”. Esse é um critério delineado pelo autor para distinguir essa prática de outras formas de atividade da criança. O autor, expõe que embora algumas abordagens⁵⁴ tenham previamente reconhecido a existência da brincadeira com situação imaginária, muitas se restringiram a classificar meramente como um tipo de brincadeira. Entretanto, Vigotski identifica três problemas intrínsecos a essa abordagem simplista. Primeiramente, há o risco de uma interpretação intelectualista da brincadeira. Em segundo lugar, essa perspectiva restrita enfoca o processo cognitivo subjacente à brincadeira, desconsiderando não somente o momento afetivo, mas também o de atividade da criança. E em terceiro, a abordagem de Vigotski destaca não apenas a natureza específica da brincadeira, mas também sua função no desenvolvimento infantil, explorando como a situação imaginária proporciona um contexto propício para o desenvolvimento de elementos essenciais no crescimento e aprendizado da criança.

⁵⁴ Nesta passagem do texto (Vigotski, 1933/2021, p. 215), Vigotski não identifica diretamente a que teoria ou autores ele está se referindo.

Vigotski (1933/2021) observa que vários pesquisadores⁵⁵, embora não se identificassem com o campo do materialismo dialético, iniciaram sua investigação pela brincadeira tardia, com regras (jogos). Ele faz referência a Marx, que afirmou que “*a anatomia do ser humano é a chave para a anatomia do macaco*” (Marx *apud* Vigotski, 1933/2021, p. 216). Esses pesquisadores “[...] começaram a analisar a brincadeira na primeira infância à luz dessa brincadeira tardia com regras e seu estudo levou à conclusão que a brincadeira com situação imaginária representa, essencialmente, os jogos com regras” (Vigotski, 1933/2021, p. 216-217). O autor propõe a hipótese de que em toda atividade da brincadeira, o comportamento da criança se encontra, de alguma maneira, sujeito a regras. Por exemplo, se a criança vai brincar de mãe e filha, ela se lança às regras que conhece de ser mãe. Vigotski expõe que “*isso foi muito bem demonstrado por um estudioso que tinha como base observações de Sully*”⁵⁶. E lança o exemplo da brincadeira de ser irmã com a própria irmã (experiência investigada por Sully) demonstrando que neste caso há coincidência entre a brincadeira e a situação real. Contudo, quando apenas a situação imaginária se desenrola, o que prevalece são as regras, e a criança brinca conforme ditado pela situação. Vigotski expressa: “*Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória*” (Vigotski, 1933/2021, p. 219).

Dessa forma, o autor sustenta a tese”: “*Qualquer brincadeira com a situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária*” (Vigotski, 1933/2021, p. 220). As normas que regem a

⁵⁵ Nesta passagem do texto (Vigotski, 2021, p. 216), Vigotski não identifica a quais pesquisadores está se referindo.

⁵⁶ Nota da tradutora do texto de Vigotski (2021) “*James Sully (1842-1923) catedrático na Universidade de Londres, eminente estudioso inglês da psicologia. Entre sua extensa obra, encontra-se o livro Studies in childhood [estudos sobre a infância], publicado pela primeira vez em 1895. Este livro foi republicado pela Free Association Books em 2000. Segundo o site da Amazon, trata-se de um estudo realizado com base na ‘compilação de casos anedóticos coletados por Sully de informantes e de fontes publicadas e elaborada em prosa fluente e envolvente. O autor viaja pelas principais categorias da experiência humana que, ainda hoje, são de interesse: jogo, imaginação; pensamento e conceitos; linguagem, vida emocional (especialmente o medo), moralidade e disciplina, sensibilidade estética e desenho. O livro apresenta a história natural de desenvolvimento em cada uma dessas áreas, no decorrer da infância e oferece um dos retratos mais convincentes jamais produzidos por um escritor acadêmico sobre como é viver na mente de uma criança*” (Prestes, 2021, p. 119). Empreendemos uma pesquisa adicional sobre o autor, uma vez que foi mencionado mais de uma vez por Vigotski durante a aula sobre brincadeiras. Com base no artigo “*Introdução ao texto clássico de James Sully*” obtivemos mais informações sobre Sully: “*Influenciado por Spencer e Darwin, Sully tornou-se um comprometido evolucionista e isso gradualmente levou-o a concentrar seu trabalho nas nascentes disciplinas da psicologia infantil e da pedagogia. Durante anos, tentou obter uma posição em alguma universidade inglesa e creditava seu insucesso ao fato de não ter recebido uma educação em Cambridge ou Oxford. Finalmente, em 1892, foi eleito para a Cátedra Grote de Filosofia da Mente e Lógica na University College, em Londres. Aposentou-se em 1903. Sully escreveu artigos sobre uma variedade de temas e se destacou em fazer deles livros, tanto na forma de monografias como na de manuais didáticos. Suas obras Outlines of Psychology (1884; nova edição, 1892), The Teacher's Handbook of Psychology (1886; 5ª edição, reescrita, 1909) e The Human Mind (1892) seriam utilizadas em universidades britânicas e norte-americanas e algumas foram traduzidas para o francês e alemão. Sua monografia intitulada Illusions: A Psychological Study (1891), uma versão expandida do texto a seguir, deve ser considerada um dos melhores livros ingleses do século XIX sobre o assunto*” (Berrios, 2014, p. 888).

brincadeira em situação imaginária consistem nas regras aprendidas desde o início da vida da criança.

Vigotski (1933/2021) faz alusão a Piaget, citando o estudo do desenvolvimento de normas morais na criança, especialmente a parte em que se refere às regras da brincadeira. Vigotski expõe que para Piaget algumas regras surgem na “*influência unilateral do adulto*” sobre as crianças. Essas normas incluem, por exemplo, práticas como o modo de sentar-se à mesa mantendo silêncio, a proibição de mexer em pertences alheios. Outras regras surgem na colaboração mútua do adulto com a criança ou das crianças entre si. Entretanto, segundo Vigotski (1933/2021), na esfera da brincadeira, essa dinâmica assume uma abordagem distinta, uma vez que as regras são estabelecidas pela própria criança para sua própria orientação, denominadas por Piaget de “*regras de autolimitação*” e “*autodeterminação internas*”. Vigotski complementa essa compreensão:

Piaget demonstrou um fenômeno muito interessante no desenvolvimento da moral infantil, denominado-o de realismo moral. Ele indicou que a primeira linha do desenvolvimento das regras externas (o que pode e o que não pode) conduz ao realismo moral, ou seja, leva a criança a confundir as regras morais com as físicas. Ela confunde regras como não poder ascender, pela segunda vez, um palito de fósforo que já foi aceso e não pode acender palitos de fósforos ou pegar copos de vidro, pois podem se quebrar. Todos esses “nãos” para criança pequena são o mesmo; todavia, é totalmente diferente sua relação com as regras que estabelece por conta própria (Vigotski, 1933/2021, p. 221).

Com essa exposição podemos inferir que Vigotski está buscando em Piaget elementos para compreender as questões relativas à brincadeira, ainda que Vigotski tenha formulado críticas ao referido autor, sua crítica, paradoxalmente, pode ter contribuído para as formulações e avanços do autor russo no entendimento do desenvolvimento infantil. Em seu livro “*A Construção do Pensamento e da Linguagem*” de 1934, Vigotski apresenta críticas mais incisivas ao autor suíço. Neste livro, o autor russo desenvolve algumas ideias presentes nesta aula sobre a brincadeira, como a questão do sentido e significado das palavras, os processos de como a linguagem vai sendo desenvolvida na brincadeira.

Ao analisar o papel da brincadeira e sua influência no desenvolvimento infantil, argumenta que, para crianças com até 3 anos, a situação imaginária constitui um comportamento novo, impossível para ela, pois é, em suas palavras, “[...] *um novo tipo de comportamento, cuja essência se encontra no fato de que a atividade, na situação imaginária, liberta a criança das amarras situacionais.*” (Vigotski, 1933/2021, p. 222, grifos nossos). Vigotski para construir sua linha argumentativa, recorre também aos estudos de Lewin que

defende que esse comportamento, especialmente no caso de bebês, é notavelmente influenciado pelo contexto em que a atividade ocorre. Mas, entendemos que Vigotski avança e traz esclarecimentos sobre a origem dessas “*restrições impostas pelo ambiente*”⁵⁷:

Onde se encontra a raiz das amarras e situacionais da criança? Nós encontramos num fato central da consciência, característico da primeira infância, que diz respeito à união entre **afeto e percepção**. Em geral, nessa idade, a percepção não é um momento independente, mas inicial na **reação motora-afetiva**, ou seja, qualquer percepção é estímulo para a atividade. Como, psicologicamente, a situação sempre é dada por meio da percepção que, por sua vez, não está separada da atividade efetiva e motora, então, fica claro que, tendo essa estrutura da consciência, a criança não poderia agir de forma diferente a não ser ligada à situação ou ao campo em que se encontra (Vigotski, 1933/2021, p. 223, grifos nossos).

Assim, entramos na exploração das questões relacionadas entre o campo semântico e o visual. Vigotski, expõe a complexidade da linguagem na primeira infância, ressaltando o desafio na convergência entre o campo visual e semântico. Vigotski também menciona a dificuldade que a criança na primeira infância tem de expressar uma sentença que esteja invertida no campo visual, como por exemplo, observar alguém sentado e afirmar numa frase que está em pé. No decorrer do texto (aula), ele apresenta certos casos patológicos em que adultos também enfrentam desafios semelhantes no que diz respeito à compreensão semântica.

Vigotski (1933/2021) argumenta que, na primeira infância, há uma íntima relação entre a palavra e o objeto. Ele enfatiza que a primeira função da palavra é relacionada à orientação no espaço, exemplificando com a situação em que alguém menciona “relógio”, e a criança imediatamente inicia a busca no espaço pelo objeto mencionado. O autor destaca que é na brincadeira que se inicia a transição entre a ideia (significado da palavra) e o objeto. Conforme aponta Delari Junior (2013), uma transformação ocorre quando há uma transição do domínio do objeto sobre o sentido para o domínio do sentido sobre o objeto (de objeto/sentido para sentido/objeto). Outra mudança ocorre do predomínio da ação sobre o sentido para o predomínio do sentido sobre a ação (de ação/sentido para sentido/ação). A primeira transição conduz ao “*caminho para o pensamento abstrato*”, enquanto a segunda leva ao “*caminho para a vontade*”.

Vigotski (1933/2021) aborda um paradoxo em que, ao mesmo tempo em que a criança busca satisfação na brincadeira, ela se submete às regras e refreia seus desejos. O autor sustenta a ideia de que a brincadeira constitui o caminho para a satisfação máxima. Para ajudar na compreensão desse paradoxo, traz um exemplo: em um jogo esportivo de corrida, onde a

⁵⁷ Na tradução presente do livro a “A formação social da mente” a expressão “amarras e situacionais da criança” foi traduzida como “*restrições impostas pelo ambiente*”

criança anseia por sair correndo, mas aguarda a contagem até três, seguindo a regra, o impulso é correr, mas a regra exige que ela fique parada. E complementa:

Por que a criança não faz o que deseja naquele momento? Porque toda a estrutura da brincadeira, se as regras forem seguidas, promete uma satisfação que é bem maior do que o impulso imediato. Em outras palavras, como declara um pesquisador lembrando-se das palavras de Spinoza, **“Um afeto não pode ser refreado nem anulado senão por um afeto contrário e mais forte do que o afeto a ser refreado”** (Vigotski, 1933/2021, p. 229, grifos nossos).

Dentro desse contexto, a brincadeira se torna mais do que uma simples atividade lúdica; ela se transforma em um espaço onde as crianças aprendem a lidar com a com as emoções e a considerar as consequências de suas ações.

Vigotski nos ensina que quando uma criança brinca, ela se envolve em atividades que normalmente não estão ao alcance imediato dela. A imaginação desempenha um papel importante nesse processo, auxiliando no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A relação entre a **brincadeira** e **desenvolvimento** deve ser comparada com a relação entre a **instrução** e o **desenvolvimento**. Por trás da brincadeira, encontram-se as alterações das necessidades e as de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é a fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos, **tudo isso surge na brincadeira**, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (Vigotski, 1933/2021, p. 235, grifos nossos).

Ao examinarmos a relação entre brincadeira e desenvolvimento, bem como entre instrução e desenvolvimento, compreendemos, segundo Vigotski, que a criança brinca porque aprendeu a brincar. Esse processo de aprendizagem vai se incorporando à experiência da criança, desencadeando processos intrincados de imaginação, intenções, vontades e planos durante a brincadeira. Assim, é essencial notar que o autor constantemente enfatiza a complexidade inerente a essa atividade, a brincadeira é permeada por interconexões e envolve variados sentimentos e motivos subjacentes.

No próximo capítulo, serão apresentadas informações acerca do PPGE/UFSC e da linha de pesquisa “Educação e Infância”. Esta área de concentração, que compõem o Programa é a que conta com mais produções que exploram o tema do brincar a partir de Vigotski, que é o nosso foco de investigação.

3 O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

O PPGE/UFSC é um dos maiores programas de pós-graduação da UFSC e em 2024 completará 50 anos⁵⁸, celebrando meio século de existência.

Suas atividades foram iniciadas em 1974 com a oferta de um Curso de Especialização. Posteriormente, em 1984, foi implementado o Curso de Mestrado, com duas linhas de pesquisa estabelecidas: “Teoria e Prática Pedagógica” e “Educação e Trabalho”. Em 1986, foi criada a linha de pesquisa “Educação e Ciência”, ampliando ainda mais o escopo de atuação do Programa.

Na análise do livro de registro das atas de defesa identificamos como primeira dissertação o título: “*Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna*”, autora, Raquel Fontes do Amaral Pereira, a qual foi defendida em 24/08/1988.

Em 1994, foram iniciadas as atividades do Curso de Doutorado em Educação, de acordo com UFSC (1999) *apud* Pozzer (2020), a primeira linha de pesquisa do doutorado foi “Ensino de Ciências Naturais”, em 1998, foi criada a linha “Ensino e Formação de Educadores”.

No ano de 1997, em virtude de avaliação e subsequente reestruturação do Programa, foram incorporadas duas novas linhas de pesquisa: “Educação, História e Política”, bem como “Educação e Movimentos Sociais”. Nesse processo, a linha “Teoria e Prática Pedagógica” foi extinta. Decorridos dois anos, foi instituída a linha “Educação e Infância”. Enquanto algumas destas linhas permanecem ativas até hoje, outras foram estabelecidas, algumas modificadas e algumas descontinuadas. (Pozzer, 2020 *apud* UFSC, 1999).

Atualmente, o PPGE/UFSC conta com seis linhas de pesquisa, sendo: “Educação e Comunicação”, “Sujeitos, Processos Educativos e Docência”; “Sociologia e História da Educação”, “Filosofia da Educação”, “Educação e Infância” e “Trabalho, Educação e Políticas”.

Nesse período, o PPGE/UFSC tem contribuído com a produção acadêmica e acreditamos que tem desempenhado um papel fundamental na formação de diversos pesquisadores, bem como na contribuição para o avanço da produção científica no campo da educação. Percebemos com edital de cotas específicas para professores no processo seletivo de 2021 que o programa tem experimentado um aumento na admissão de profissionais da rede pública de ensino para os cursos de mestrado e doutorado. Essa tendência, em hipótese, reflete

⁵⁸ Informações extraídas do site <http://ppge.ufsc.br/navegacao/o-ppge/apresentacao/>. Acesso em 07/06/2023.

o compromisso do PPGE/UFSC em contribuir de maneira substantiva para a sociedade, especialmente para a melhoria da educação pública na região.

Para verificarmos se houveram outras pesquisas que se propuseram a pesquisar o PPGE/UFSC e outros Programas de Pós-Graduação em Educação realizamos um levantamento da produção nacional de teses e dissertação no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em 22 de agosto de 2023, conforme quadro abaixo com as palavras-chaves registradas na tabela a seguir, sem recorte temporal.

Tabela 3 - Lista de termos utilizados para pesquisa das produções relacionadas a temática na BDTD.

PALAVRAS-CHAVE FILTROS	NÚMERO DE TRABALHOS ENCONTRADOS	NÚMERO DE TRABALHOS SELECIONADOS
“histórico cultural” AND “pós-graduação” AND infância área: educação e psicologia	398	2
pós-graduação AND “+histórico cultural” título	1	1
“pós-graduação” AND UFSC título	10	1
“PPGE/UFSC” título	3	3
PPGE título	19	7
brincar OR (brincadeira OR brincadeiras) AND v?gotsk? AND (PPGE OR PPG) todos os campos	9	0

Fonte: elaborado pela pesquisadora em 22 de agosto de 2023.

Tabela 4 - Lista de produções localizadas

PALAVRAS-CHAVE UTILIZADAS	TÍTULO	NÍVEL INSTITUIÇÃO	ANO
“histórico cultural” AND “pós- graduação” AND infância	Estudos da infância no programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG: análises de dissertações do período de 1997-2012	Mestrado FURG	2014

PALAVRAS-CHAVE UTILIZADAS	TÍTULO	NÍVEL INSTITUIÇÃO	ANO
“histórico cultural” AND “pós-graduação” AND infância	Medicalização da infância: estudo sobre as pesquisas dos programas de Pós-Graduação em educação e psicologia no Brasil (2010-2020)	Mestrado UNIOESTE	2021
pós-graduação AND "+histórico cultural"	O referencial teórico da psicologia histórico-cultural nas dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Unioeste / campus Cascavel, no período entre 2007 a 2017	Mestrado UNIOESTE	2020
PPGE/UFSC	Pesquisa e pós-graduação um estudo de caso sobre os usos das tecnologias por parte de doutorandos do PPGE/UFSC	Mestrado UFSC	2014
PPGE/UFSC	Ordem do discurso acadêmico: pesquisa da pesquisa no PPGE/UFSC	Doutorado UFSC	2020
PPGE/UFSC	(De)colonialidade do saber e pesquisa em educação no PPGE/UFSC: a atitude hermenêutica como percurso (auto)formativo	Doutorado UFSC	2020
PPGE	As pesquisas em educação básica realizadas no PPGE/FE/UFV	Mestrado UFG	2014
PPGE	Extensão popular e produção de conhecimento: o caso do PPGE/UFPA	Mestrado UFPB	2021
PPGE	Procedimentos de pesquisa na produção científica discente do PPGEs/UFSCar.	Mestrado UFSCAR	2007
PPGE	Aspectos éticos em dissertações e teses do PPGE/UFSCar à luz da resolução CNS 196/96	Doutorado UFSCAR	2011
PPGE	Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do programa de pós-graduação em educação (PPGE/UFPE)	Mestrado UFPE	2012
PPGE	Os referenciais teóricos da área de fundamentos da educação do PPGE/UFSCar: um estudo epistemológico e bibliométrico da produção científica (1993 a 2007)	Doutorado UFSCAR	2013
PPGE	O Estado do conhecimento sobre educação integral em tempo integral nas dissertações do PPGE/UFOPA de 2016 à 2018	Mestrado UFOPA	2019

Fonte: elaborado pela pesquisadora em 22 de agosto de 2023.

Conforme demonstrado na tabela com o levantamento da produção, podemos identificar a presença de duas teses que se dedicam a uma análise das teses e dissertações defendidas no

âmbito do PPGE/UFSC. No entanto, essas investigações que se distinguem da temática delineada em nossa própria proposta.

Quanto aos estudos que abordam a infância e o brincar sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural em Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs), constatamos uma escassa representatividade, sendo possível identificar apenas dois trabalhos pertinentes. Tendo em vista essa limitação no que tange a pesquisas centradas nesse âmbito específico, nos lançamos ao desafio de empreender uma análise das produções da linha de pesquisa “Educação e Infância” do nosso próprio programa, com recorte de pesquisa específico para o brincar em Vigotski.

3.1 IDENTIFICAÇÃO DAS LINHAS DE PESQUISA DO PPGE/UFSC

Do montante de 273 trabalhos do PPGE/UFSC verificamos que 88 deles não apresentavam registro no texto das linhas de pesquisa às quais os autores estavam vinculados no momento das suas defesas. Com o objetivo de obter o histórico dessas linhas, realizamos uma busca para localizar tais informações.

Primeiramente, identificamos que nas dissertações e teses o nome “linha de pesquisa” variava, ora era chamada de “área de concentração” ora de “linha de investigação”, ora “linha de pesquisa”. Esse aparecia descrito, na capa, contracapa, nos agradecimentos ou nos anexos em termos de consentimento. Como havia uma variação desse registro, decidimos realizar uma revisão, utilizamos a ferramenta de busca (ctrl+F) para tentar identificá-las no texto, conferimos nos 88 e não encontramos menção das linhas nesses trabalhos.

Então, no final do ano de 2022⁵⁹ recebemos a indicação que o Professor Lucídio Bianchetti, que exerceu a função de coordenador do PPGE, contava com um material de comemoração aos 25 anos do Programa e que poderia ajudar com algumas informações. Após contato, encontramos o Professor pessoalmente e ele cedeu gentilmente alguns folhetos de divulgação dos processos seletivos para ingresso no mestrado e doutorado oferecidos pelo

⁵⁹ Durante esse período, não tivemos acesso diretamente ao acervo físico do PPGE/UFSC. Isso se deveu ao fato de que o bloco A do Centro de Ciências da Educação, onde os arquivos estavam armazenados, está passando por um processo de reforma. Consequentemente, a maioria significativa dos documentos teve que ser transferida para um espaço temporário, o qual não nos está acessível no momento. Na secretaria do Programa havia apenas atas de defesas, as quais foram analisadas. Por fim, é importante ressaltar que também realizamos contato com a Coordenação do Programa, mas não foi possível fornecer esses dados.

PPGE/UFSC que havia guardado e estavam em seu arquivo pessoal. Foram recuperados os seguintes folhetos⁶⁰ dos anos de: 1998, 1999, 2001, 2002, 2004, 2006, 2007 e 2008.

Como com esses materiais não foi possível identificar com precisão a totalidade das linhas de pesquisa, e levando em consideração a possibilidade de variação nos nomes das linhas desde o ingresso do estudante até a conclusão das pesquisas, optou-se por consultar os registros contidos nas atas das defesas das teses e dissertações.

Nos dirigimos pessoalmente à secretaria do PPGE/UFSC em 12/06/2023 com o objetivo de realizar uma consulta *in loco* nas atas. Fomos muito bem recebidos pela equipe de Técnicos Administrativos em Educação, os quais prontamente disponibilizaram as atas físicas para fins de pesquisa. Nesta oportunidade tivemos acesso a alguns livros de atas, tais como:

- Mestrado, dissertações de 24/08/1988 até 04/08/1994, atas: 01- 86, (trata-se do livro 1 de registro de defesas de mestrado);
- Mestrado, dissertações de 01/12/1998 até 02/04/2003, atas: 186-385;
- Mestrado, dissertações de 07/07/2011 até 18/10/2014, atas: 767-938;
- Mestrado, dissertações de 11/11/2014 até 31/07/2018, atas: 939-1098;
- Mestrado, dissertações de 02/08/2018 até 17/12/2019, atas: 1099-1193;
- Doutorado, teses de 18/02/1998 até 18/03/2010, atas: 01-94, (trata-se do livro 1 de registro de defesas de doutorado);
- Doutorado, teses de 29/03/2010 a 13/12/2018, atas: 95-263;
- Doutorado, teses de 13/06/2019 a 03/06/2022, atas 287-360;

No entanto, verificamos que nos livros mais antigos não havia o registro que buscamos. Nesta oportunidade fomos informados que a partir de meados de 2020, os novos registros das atas, estão ocorrendo apenas em meio digital e assinados por todos de forma eletrônica e que nessas não constam o nome das linhas de pesquisa nas quais estão sendo defendidos os trabalhos. Então neste momento optamos por não utilizar esse recurso para consulta, pois teríamos os dados parciais.

Dada a indisponibilidade dos registros que procurávamos, resolvemos utilizar uma forma alternativa para obtenção dessas informações, por meio do envio de correspondência eletrônica (*e-mail*) às orientadoras/es das dissertações e teses a fim de consultar sobre qual linha

⁶⁰ A partir desses dados criamos a tabela para auxiliar na visualização desse histórico. Para completar a tabela utilizamos dados apresentados na II Semana PPGE ocorrida entre 11/09/2023 a 14/09/2023. Tabela consta no apêndice b.

de pesquisa atuavam no momento da defesa dos trabalhos.

Com a ferramenta de filtro do *excel* selecionamos os 88 títulos, que estavam sem explicitar a linha de pesquisa, separamos por orientador(a) e enviando o texto personalizado⁶¹ a cada um deles explicando sobre a pesquisa e sinalizando em um quadro os trabalhos cuja linha não estava identificada. Essa tabela continha título, ano, autor das teses e dissertações para que, se possível, nos fornecessem esses dados.

Iniciamos o envio das correspondências em 15/06/2023 e finalizamos em 03/07/2023, endereçamos à 46 professores(as). Neste processo identificamos que três orientadores haviam falecido, então para esse grupo procuramos docentes que trabalharam em parceria com eles(a). À medida que as respostas foram chegando, completamos a tabela com os dados informados. Transcorrido o período de quase um mês de envio das correspondências, conseguimos identificar as linhas em 52 produções, restando 36 sem identificação.

Como na primeira visita à Secretaria do PPGE constatamos que algumas atas constavam a informação das linhas (uma parte), a fim de obter o máximo de dados possível retornarmos à pesquisa *in loco*. Em 01/08/2023 realizamos essa busca, observamos todos os livros de registro das atas disponibilizados e encontramos 10 atas com a informação das linhas de pesquisa (anos 2008, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014), 12 sem informação da linha e 14 as atas não foram localizadas.

Desta investigação restaram 26 trabalhos em que não conseguimos localizar a qual linha pertenciam. Com os dados organizados partimos para a elaboração de um histórico dos trabalhos relacionados às linhas de pesquisa por ano. Neste momento trabalhamos com os dados macros (total), sem nenhum recorte específico. Essa análise abrangeu as 273 produções, que não necessariamente se fundamentam em Vigotski, mas na busca por palavras-chave retornaram como resultado.

Identificamos no *corpus* total de trabalho o nome das seguintes linhas de pesquisa:

Tabela 5 - Linhas de pesquisa por números de trabalhos

Linha de Pesquisa	Total de Trabalhos	Percentual
Ensino de Ciências e Matemática	1	0,37
Educação e Ciência	3	1,10%
Educação e Comunicação	31	11,36%
Educação e Formação de Educadores	5	1,83%
Educação e Infância	69	25,27%
Educação e Movimentos Sociais	9	3,30%

⁶¹ O texto do *e-mail* consta nos anexos.

Linha de Pesquisa	Total de Trabalhos	Percentual
Educação e Processos Inclusivos	3	1,10%
Educação e Trabalho	2	0,73%
Educação, Estado e Políticas Públicas	5	1,83%
Educação, História e Política	17	6,23%
Ensino de Ciências	1	0,37%
Ensino de Ciências Naturais	2	0,73%
Ensino e Formação de Educadores	45	16,12%
Ensino e Formação de Professores	1	0,37%
Filosofia da Educação	1	0,37%
Formação de Professores	4	1,47%
Não localizada no trabalho	26	9,52%
Pesquisa Sujeitos, Processos Educativos	1	0,37%
Processos Inclusivos	1	0,37%
Sociologia e História da Educação	4	1,47%
Sujeitos, Processos e Docência	1	0,37%
Sujeitos, Processos Educativos e Docência	4	1,47%
Teoria e Prática Pedagógica	2	0,73%
Trabalho e Educação	31	11,36%
Trabalho, Educação e Política	4	1,47%
TOTAL	273	

Fonte: elaborado pela pesquisadora em 05 de agosto de 2023.

Nestes quase 30 anos de produções podemos identificar um total de 25 diferentes nomes de linhas de pesquisas em que o nome do Vigotski foi citado, a linha em que mais aparece é a “Educação e Infância”, representando 25,27% do total de dissertações e teses levantadas, seguida por “Ensino e Formação de Educadores” com 16,12%, “Comunicação e Educação” com 11,36% e “Trabalho e Educação” com 11,36%.

Considerando que nosso interesse de pesquisa é voltado para a infância, mais especificamente no contexto do brincar, optamos por explorar as produções da linha “Educação e Infância”. Na próxima seção, iremos apresentar informações pertinentes sobre esta linha, incluindo os grupos de pesquisa associados, o histórico da produção que faz menção a Vigotski, bem como os resultados obtidos através da análise das referências presentes nas produções vinculadas a esta linha de pesquisa.

3.2 LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

Conforme registrado no portal do PPGE/UFSC⁶², a ementa da linha de pesquisa “Educação e Infância” abrange “*Estudos e pesquisas sobre a educação da infância e o processo de produção de conhecimento nesta área, suas especificidades no campo educacional relacionadas às práticas pedagógicas, à formação docente e às políticas educacionais.*”

Instituída em 2001 com o mestrado e em 2010 com o doutorado, tem se destacado no âmbito dos estudos relacionados à infância. Dados apresentados na II Semana PPGE, realizada de 11 a 14 de setembro de 2023 na UFSC, demonstram que a linha já produziu em torno de 135 dissertações, 52 teses e conta atualmente com 30 pesquisas em andamento.

A produção de conhecimento desta área centra-se:

(...) nas bases epistemológicas das relações entre educação, infância e processos educativos; diferenças sócio-culturais e seus reflexos nos processos escolares e espaços não formais de educação; processos de socialização e participação da criança na escola e fora dela; relações entre ensino e aprendizagem; direitos sociais da criança e as políticas voltadas à infância; As dimensões ética e estética na formação de professores para a Infância com ênfase na educação infantil e nos anos iniciais. (Carvalho e Schlindwein, 2023, II Semana PPGE/UFSC)

A linha tem contribuído para o programa de forma expressiva, atualmente conta com 5 grupos de pesquisa, sendo:

- GEPIEE – Grupo de estudos e pesquisas sobre infância, educação e escola;
- GECRIARP – Grupo de Pesquisas e Estudos Vigotskiano, Arte, Infância e Formação de Professores (anteriormente chamado de NUPEDOC – Núcleo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente);
- NUVIC – Vida e cuidado: estudos e pesquisas sobre violência, dentre deste se desenvolve também o GEPEI – Grupo de Estudos e Pesquisas Etnografia e Infâncias;
- NUPEIN – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância.

Com relação à internacionalização, a linha tem desenvolvido parceria com diversas instituições, tais como: Universidade do Minho, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto e de Coimbra, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidade de Florença e Pavia, Universidade Autônoma de Madri, Centro de

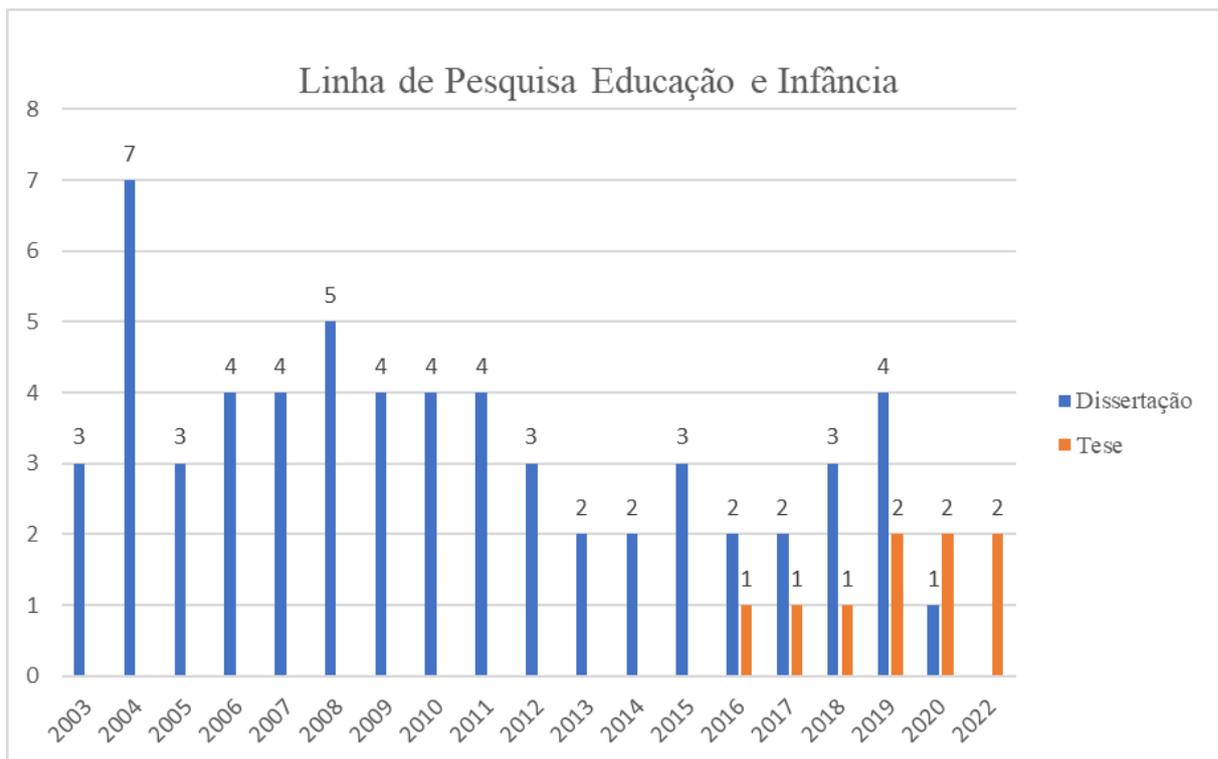
⁶² Consulta realizada no portal <https://ppge.ufsc.br/o-programa/linhas-de-pesquisa/educacao-e-infancia/> em 12/09/2023.

Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (Cinvestav), Universidade de Havana e Universidade de Genebra.

A linha de pesquisa, recentemente, passou a contar com a colaboração de cinco professoras, resultado do processo de credenciamento realizado em 2022, cujos efeitos se concretizaram no ano de 2023.

Com o propósito de facilitar a compreensão histórica da evolução da presença de Vigotski nas pesquisas, conduzimos uma análise por ano do número de defesas nesta linha que é o foco central do nosso estudo. Assim, podemos observar ao longo dos anos a entrada do autor nas pesquisas. Para essa análise estamos considerando os 69 trabalhos.

Gráfico 3 - Teses e dissertações que citam Vigotski defendidas na linha de pesquisa “Educação e Infância” por ano.

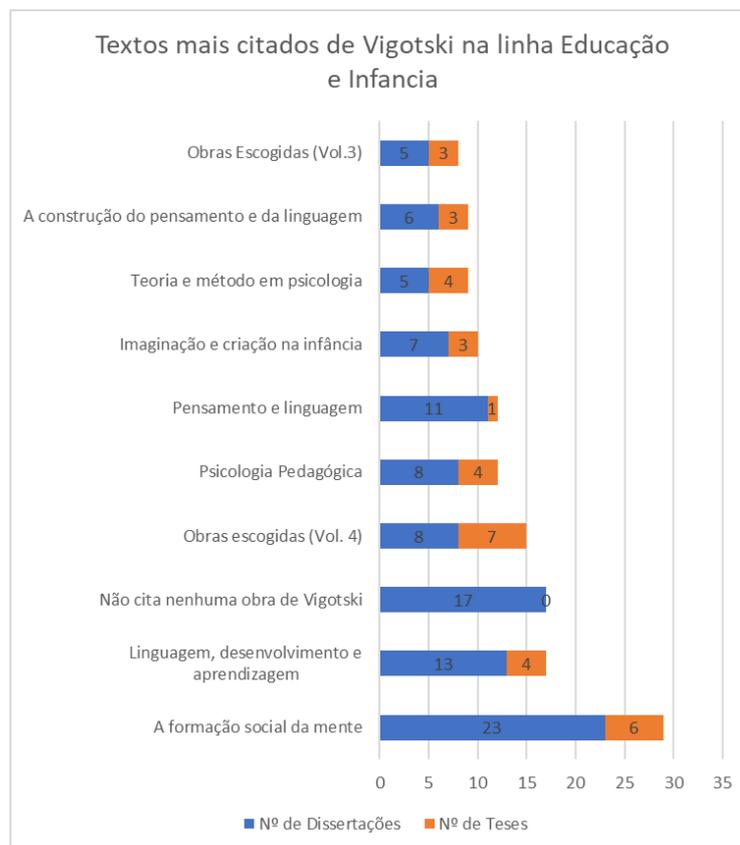


Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 05 de agosto de 2023.

Ao examinarmos o gráfico, torna-se evidente a produção de dissertações entre 2004 e 2011. Entretanto, ao compararmos esse número com o ano de 2020, percebemos uma notável queda. Em relação às teses, é possível observar a presença de Vigotski a partir de 2016.

Ao examinar as referências bibliográficas⁶³ presentes em 69 produções (que citaram Vigotski) defendidas na linha de pesquisa “Educação e Infância”, chegamos ao Gráfico 4, o qual revela os 10 textos de Vigotski mais frequentemente referenciados nas 9 teses e 60 dissertações.

Gráfico 4 - Os 10 textos de Vigotski mais referenciados nas produções linha de pesquisa “Educação e Infância”.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 05 de agosto de 2023.

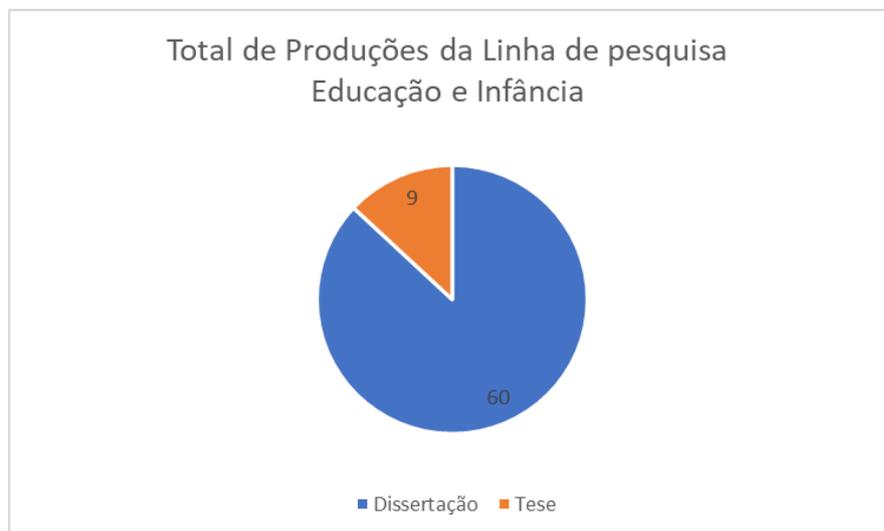
É notável que os livros “*A formação social da mente*” e “*Pensamento e linguagem*” se destacam como algumas das obras mais citadas. Conforme apontado por Prestes (2010), tais obras são editadas e podem comprometer a compreensão do autor. Na seção “*Brincar- Teoria Histórico-Cultural*” inventariamos as referências presentes nas cinco dissertações que compõem nosso *corpus* de análise, examinando como Vigotski é abordado nos respectivos textos.

⁶³ Para informação, mantivemos no gráfico a contagem das produções que não fazem referência a nenhuma obra do autor.

3.2.1 Delineamento da pesquisa: seleção das produções defendidas na linha “Educação e Infância” que tratam da importância do brincar para o desenvolvimento da criança

Nesta seção, discutiremos o procedimento de delineamento da pesquisa e a seleção das produções defendidas na linha “Educação e Infância”, com foco específico no tema do brincar. Com o intuito de fornecer uma compreensão abrangente, apresentamos no Gráfico 3 os dados referentes ao total de dissertações e teses identificadas nessa linha, obtidos por meio da pesquisa ampla realizada no PPGE/UFSC.

Gráfico 5 - Total de dissertações e teses defendidas na linha de pesquisa “Educação e Infância” que citaram Vigotski ou a Teoria Histórico-Cultural



Fonte: elaborado pela pesquisadora em 05 de agosto de 2023.

A partir do critério de seleção das produções que citaram⁶⁴ Vigotski ou a Teoria Histórico-Cultural, buscando o *corpus* de trabalhos para compor nosso recorte de análise, procedemos à leitura completa dos 69 títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos da linha “Educação e Infância”.

⁶⁴ Embora esse esclarecimento tenha sido realizado no início da dissertação, consideramos importante retomar nesta seção, pois essa diferenciação é importante para compreensão do percurso para a definição do recorte de análise. Quando tratamos de “**citações**”, estamos nos referindo à menção do nome do autor, que por vezes ocorre sem uma referência direta a uma obra específica de Vigotski. Isso ocorre quando seu nome é citado em um título escrito por outro autor, na análise de um trabalho que o mencionou, ou em documentos oficiais que o utilizam como fonte. Ao utilizarmos a palavra “**referência**”, estamos nos aludindo às obras (textos escritos por Vigotski) que compõem a lista de referências bibliográficas das teses e dissertações.

Nessa análise preliminar, destacamos a diversidade de temas investigados, englobando: alfabetização, arte, avaliação, brincadeira, conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, currículo, docência, ensino, ensino fundamental, formação de professores, fracasso escolar, linguagem, matemática, movimento dos Trabalhadores Sem Terra, organização da escola, políticas públicas, produção científica e refugiados.

Observamos que Vigotski está presente em trabalhos que abordam distintos objetos de análise, conforme destacado por Souza (2023) em sua tese “*O trabalho de docência na infância e as contribuições de Vigotski para as relações de ensino na escola*”. O levantamento de produção realizado pela autora identificou que as pesquisas acadêmicas, voltadas para a investigação das questões contemporâneas da educação, fundamentam-se em uma série de conceitos formulados por pesquisadores que adotam a perspectiva histórico-cultural.

Souza (2023) destaca que essa abordagem serve como alicerce tanto teórico quanto metodológico, indicando que a produção de conhecimento estabelece um diálogo significativo com os estudos dessa perspectiva. Dessa forma, os pesquisadores utilizam esses conceitos como base para investigar diversos objetos de pesquisa no campo educacional, analisando-os sob diferentes perspectivas conceituais advindas da Teoria Histórico-Cultural. Consequentemente, fica evidente que o respaldo dessa perspectiva é notório e frequentemente empregado por estudiosos no âmbito da educação.

Para a compreensão de que obras foram utilizadas para embasar essas discussões, optamos por examinar individualmente cada dissertação e tese da linha com o intuito de ter um mapa preciso das referências bibliográficas presentes nesses trabalhos.

Após a coleta e organização dos dados de todas as obras que estavam listadas nas 69 pesquisas, procedemos à análise das teses e dissertações que fazem referência ao menos uma obra de Vigotski. Identificamos que as 9 teses registraram ao menos uma obra do autor. Quanto às dissertações, das 60, verificamos que 17 não constava nenhuma obra de Vigotski na lista de referências. Dessa maneira, obtivemos um conjunto de 43 dissertações.

Então, conduzimos uma análise da frequência das citações a Vigotski e à Teoria Histórico-Cultural (incluindo as derivações de nomenclatura)⁶⁵, dentro do conjunto de 43 dissertações e 9 teses.

⁶⁵ Como já mencionado, essas são as variações que utilizamos para busca dos trabalhos: “Teoria Histórico-cultural”, “Psicologia Histórico-cultural”, “Psicologia Soviética”, “Psicologia Marxista”, “Abordagem Histórico-Cultural”, “Vygotsky”, “Vigotski”, “Vygotskiana”, “Vygotskyano”. Na segunda pesquisa acrescentamos os termos, “Perspectiva Histórico-cultural”, levando em consideração que há uma variação na nomenclatura da teoria de Vigotski, foi realizada a pesquisa também com os termos, “Psicologia Sócio-histórica”, “Teoria Sócio-histórica”, “Teoria sócio-cultural”, “Sócio Histórico-cultural”.

Para realizar essa identificação, baixamos integralmente cada trabalho e os examinamos individualmente com o comando de localização *ctrl+F*. Considerando a quantidade de trabalhos, optamos por buscar uma ferramenta que ajudasse no processo. Após algumas pesquisas, testes e exploração das funcionalidades, selecionamos o *software* de análise de dados qualitativos *NVivo*, versão 14. Com a utilização de um dos recursos disponíveis no programa, confirmamos o número de citações identificadas manualmente. Por fim, transferimos os números para uma planilha do *Excel*.

Dentre as 43 dissertações e 9 teses analisadas, constatamos uma notável variação na frequência de citações a Vigotski, que oscilou entre 2 e 1053 (essa última, sendo uma tese). Inferimos que o trabalho com maior número de citações sugere que está possivelmente mais envolvido na exploração e análise da teoria vigotskiana.

Com os dados organizados, elegemos um segundo critério de seleção dos trabalhos que seriam analisados por completo. Aplicamos a ferramenta de filtro na planilha do *Excel* para selecionar as 20 dissertações (da linha de pesquisa “Educação e Infância”) que mais citaram o nome de Vigotski (e suas variações de grafia), sendo as 20 primeiras em um intervalo que variou de 312 a 33 citações.

Ao analisar essas produções, identificamos a recorrência da temática do brincar. Diante do nosso interesse em aprofundar a investigação sobre essa atividade da criança, reconhecida como um fenômeno culturalmente condicionado⁶⁶ relevante para a Teoria Histórico-Cultural, e considerando que as novas traduções impactaram as interpretações - uma vez que, em textos anteriores, o termo “brincadeira” foi traduzido como “brinquedo” - decidimos estabelecer este recorte específico de análise. Assim, no contexto da problemática explorada neste trabalho, destacamos que uma contribuição significativa dos estudos de Vigotski para a infância é o reconhecimento do papel do brincar como atividade-guia do desenvolvimento humano, especialmente no contexto do faz de conta (Vigotski, 1933/2008; 2021).

⁶⁶ O termo “fenômeno culturalmente condicionado” é empregado por Veraksa *et al.* (2020). “*Play is a **culturally conditioned phenomenon** at the same time it is “imbued” with the child’s personal meaning and imagination. Peer play is of special importance. It is a transitional stage from a child’s thinking, limited by the properties of the current situation, to the thinking that is completely free from these limitations [2].*” (p. 61, grifos nossos). Tradução nossa: “A brincadeira é um **fenômeno culturalmente condicionado** e, ao mesmo tempo, está “**imbuída**” do significado pessoal e da imaginação da criança. A brincadeira entre colegas é de especial importância. É um estágio de transição entre o pensamento da criança, limitado pelas propriedades da situação atual, e o pensamento que é completamente livre dessas limitações” Para essa definição os autores utilizam como referência o texto [A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança]. Vygotsky L.S. Igra i ee rol’ v psihologicheskome razvítii rebenka [Play and its Role in the Child’s Psychological Development]. In Psihologija razvítija rebenka = Psychology of Child Development. Moscow: Publ. Smysl, 2004, p. 200-235. (In Russ.)

Desse modo, selecionamos as dissertações que abordam o brincar, conforme ilustra a Tabela 6. Esta foi elaborada para proporcionar uma visão total do *corpus* de análise. Esse quadro apresenta primeiramente o código que atribuímos a cada dissertação, seus títulos, as autoras, as orientadoras e coorientadoras, o total de páginas de cada trabalho, e a frequência das citações de Vigotski em cada uma delas.

Tabela 6 - Dissertações que compõem o corpus de análise sobre o brincar

* Nº D	TÍTULO	AUTORAS	ANO	ORIENTADORA/ COORIENTADORA	** Nº P	*** Nº VIGOTSKI NO TEXTO
D7	Brincar é um modo de dizer: um estudo de caso em uma escola pública	Schneider, Maria Luísa	2004	Diana Carvalho de Carvalho	240	95
D23	O Ensino e o brincar na prática pedagógica dos anos iniciais: uma leitura através das teorias de Maria Montessori e Freinet	Nunes, Cristine Manica	2011	Ilana Laterman	220	37
D28	Brincadeira e linguagem escrita na educação infantil: uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor	Campos, Daíse Ondina de	2015	Diana Carvalho de Carvalho	188	128
D35	Brincar e aprender: a concepção de lúdico do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Brichi, Caren Cristina	2018	Diana Carvalho de Carvalho/Maria Aparecida Lapa de Aguiar	162	91
D41	Do tilintar da caixinha de música ao ressoar do drama como ação pedagógica: a relação entre a ação dramática e o brincar	Milléo, Olívia	2020	Luciane Maria Schindwein	164	296

* Número dado a dissertação dentro do montante das 43 que referenciam ao menos um título de Vigotski.

** Número de páginas de cada dissertação.

*** Número de vezes que o nome de Vigotski aparece no texto. Consideramos as grafias: Vigotski or Vygotsky or Vygotsky.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 20 de outubro de 2023.

Realizamos a leitura integral das 5 produções, concentrando nossa atenção na identificação e análise das contribuições destas pesquisas, sobre o brincar. São as dissertações realizadas por Schneider (2004); Nunes (2011); Campos (2015); Brichi (2018) e Milléo (2020), que se constituem no material de análise desta pesquisa.

Com o propósito de sistematizar o processo de investigação diante do volume de dados, isto é, 974 páginas, optamos por reintroduzir o mesmo *software* de análise qualitativa mencionado anteriormente. Recorremos à funcionalidade de codificação, uma vez que essa

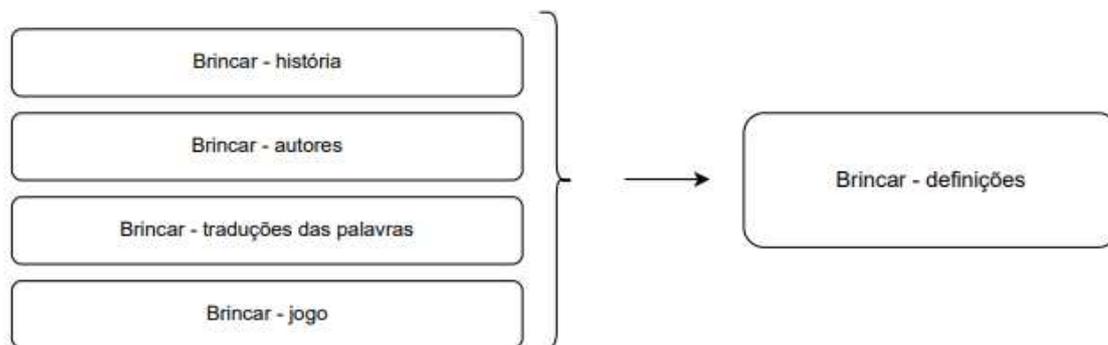
ferramenta facilita a importação dos arquivos e a leitura direta no programa. À medida que a análise progredia, as marcações e codificações eram automaticamente salvas, permitindo que o programa indexasse os destaques gerados ao longo da pesquisa. Dessa maneira, ao concluir a leitura, conseguimos obter um arquivo que agrupou os trechos selecionados correspondentes a cada eixo de análise que emergiu da exploração dos textos. Ao término dessa primeira fase, alcançamos uma visão abrangente dos dados.

Para nos guiar nesse percurso investigativo formulamos questões orientadoras, tais como: Quais foram as reflexões produzidas nas pesquisas sobre o brincar das crianças? Como relacionamos o brincar na escola no contexto da sociedade capitalista? Como a fundamentação teórica baseada na Teoria Histórico-Cultural foi desenvolvida nas pesquisas relativas ao brincar das crianças?

Ao examinar os textos das dissertações, inicialmente procedemos à codificação livre das passagens que julgamos conter elementos significativos relacionados ao brincar. Nesse estágio inicial, esses códigos resultaram em uma lista de relações que emergiram ao longo da leitura.

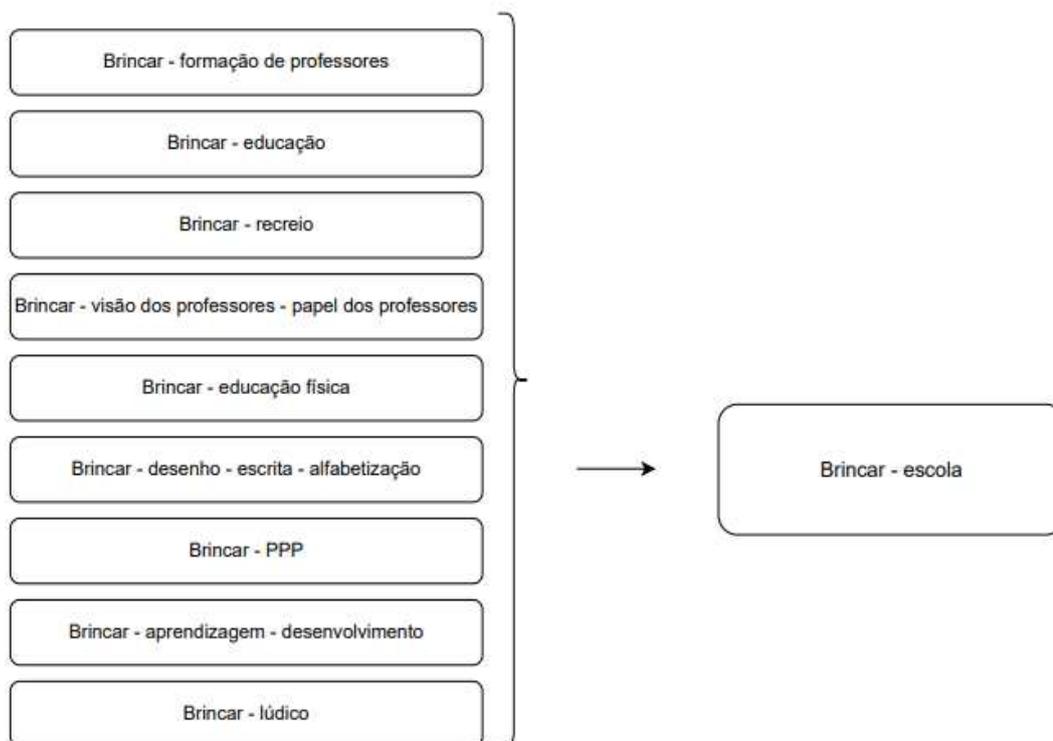
Para visualizar o processo de formação dos eixos de análise, apresentamos o esquema a seguir, no qual agrupamos as relações inicialmente difusas e as organizamos em eixos mais abrangentes.

Figura 1 - Construção do eixo de análise: brincar- definições



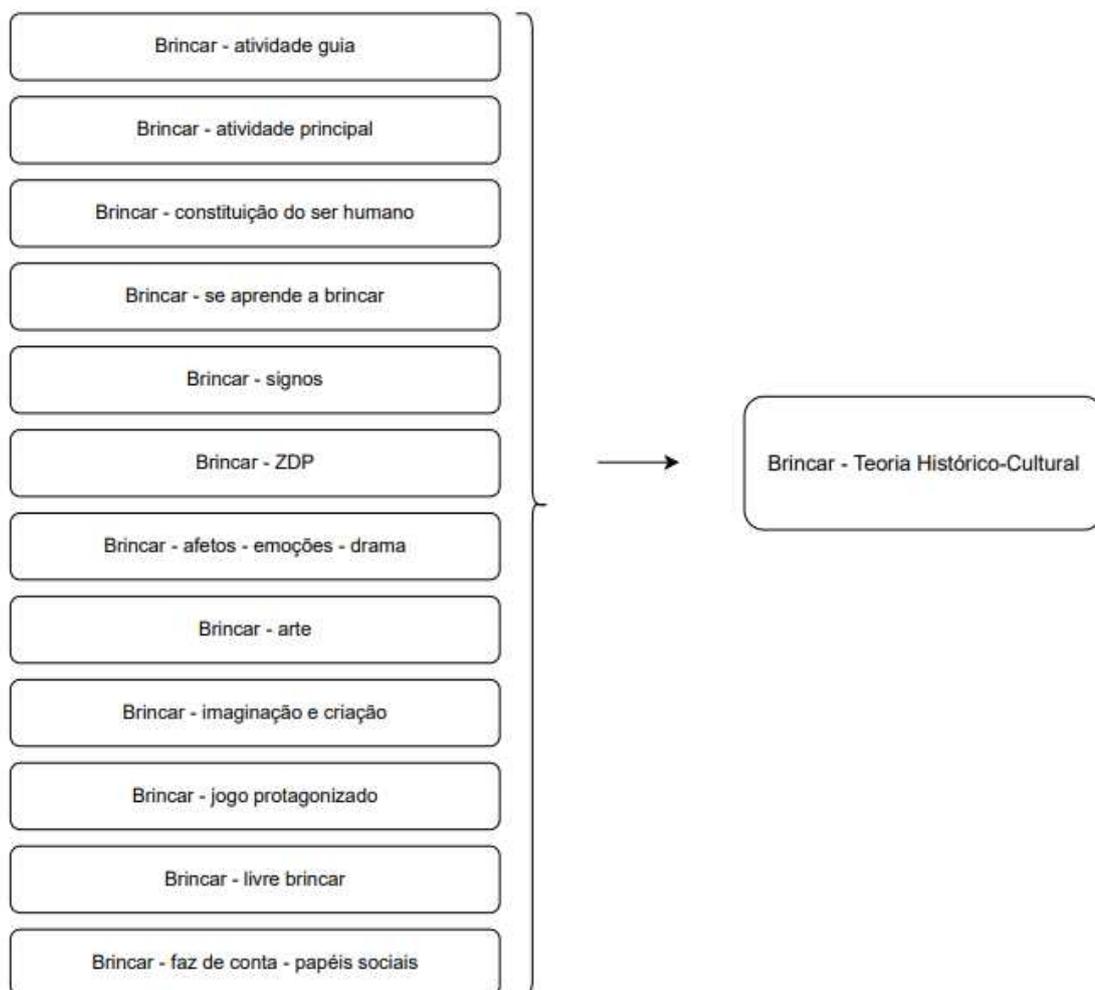
Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 03 de dezembro de 2023.

Figura 2 - Construção do eixo de análise: brincar- escola



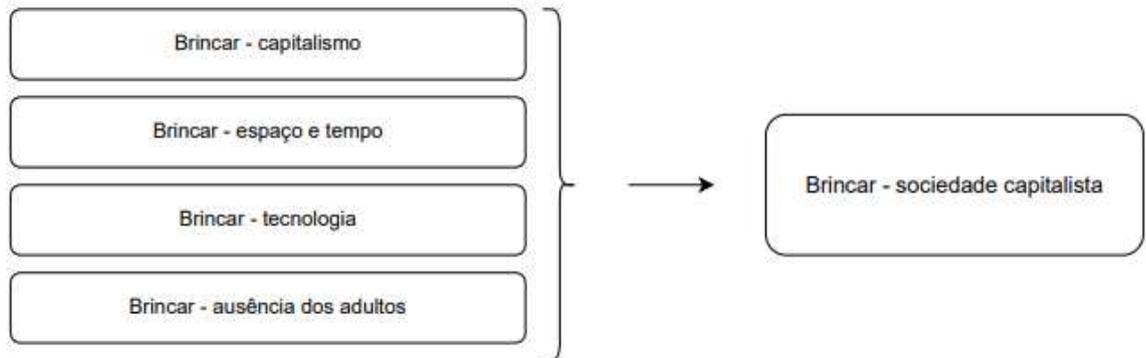
Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 03 de dezembro de 2023.

Figura 3 - Construção do eixo de análise: brincar- Teoria Histórico-Cultural



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 03 de dezembro de 2023.

Figura 4 - Construção do eixo de análise: brincar- sociedade capitalista



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 03 de dezembro de 2023.

Registramos esse processo, pois a produção dessas relações presentes nas dissertações, permitiu perceber que o ato de brincar está vinculado a muitos aspectos que circundam a “vida cotidiana”⁶⁷ da criança, abrangendo desde sua interação com a cidade até sua vivência na escola.

As pesquisadoras Schneider (2004), Nunes (2011), Campos (2015), Brichi (2018) e Milléo (2020) promovem reflexões que nos incentivam a explorar o “*Brincar - Definições*”, “*Brincar - escola*”; “*Brincar - Teoria Histórico-Cultural*” e “*Brincar - Sociedade Capitalista*”. Em sintonia com a metodologia empregada, optamos por categorizar essas relações nestes quatro eixos analíticos, reconhecendo, no entanto, que estão intrinsecamente interligadas. No próximo capítulo, apresentamos uma visão abrangente do conteúdo de cada pesquisa. Posteriormente, adentraremos de forma mais detalhada na análise de cada eixo.

⁶⁷ Ao abordarmos a “vida cotidiana” da criança em nossa escrita, constatamos a necessidade de esclarecer o conceito sob uma perspectiva materialista histórico-dialética. Nossa compreensão desse conceito alinha-se com a exposição de Torriglia e Cisne (2017: [...]) *Entendemos que uma concepção de vida cotidiana não está atrelada e fixada aos limites da rotina ou de um nível menor da existência. Reiteramos: a vida cotidiana não é um nível de existência, ela é a existência em movimento, que precisa superar o reino das necessidades para atingir maiores graus de liberdade, ou seja, o que Marx denominou de reino da liberdade. Entendemos também que a vida cotidiana permeia a existência da totalidade social, porque é parte fundante das relações sociais, ela – a vida – tem, então, um cotidiano intrínseco à sua existência, que não se pode perceber ou entender como algo definido e fixo. Ao contrário, ela está em permanente movimento, já que se configura com o movimento das relações que se objetivam constantemente na consciência dos sujeitos singulares mediante o reflexo do mundo externo – sempre por meio de uma atividade subjetiva. E, ao realizar essas atividades, os sujeitos ampliam e incorporam os conhecimentos, as objetivações, as experiências, os instrumentos culturais, e tudo isso lhes permite expandir os limites da vida cotidiana, aparentemente fixos por sua condição de imediaticidade.*” (Toriglia e Cisne, 2017, p. 1002)

4 UM OLHAR SOBRE AS DISSERTAÇÕES QUE REFERENCIAM VIGOTSKI E O BRINCAR

Inicialmente, é importante ressaltar que todas as autoras enfatizam que suas motivações para conduzir a pesquisa de mestrado originaram-se de suas experiências como professoras. Destacamos assim que seus estudos foram elaborados por mulheres, profissionais que possuem experiência prática no campo da educação.

Schneider (2004), em sua dissertação “*Brincar é um modo de dizer: um estudo de caso em uma escola pública*”, expõe que em sua pesquisa analisou o brincar no processo inicial de escolarização numa escola pública na cidade de Blumenau, Santa Catarina, denominada como “Escola Amarela” (nome fictício). A autora apresenta uma problematização acerca da infância, cujo termo foi se constituindo a partir do século XX, menciona o nascimento da legislação acerca dos direitos das crianças.

Sua opção pelo campo de pesquisa decorreu da evidente preocupação desta escola em criar condições para a prática do brincar. A autora destaca algumas iniciativas: a) O intervalo é de 30 minutos, reservando 15 minutos especificamente para o brincar. Nesse período, todas as crianças, independentemente da idade ou turma, têm a oportunidade de participar de atividades lúdicas no parque, utilizando os brinquedos disponibilizados pela instituição. b) A construção do prédio revela um cuidado especial com a segurança e o respeito às crianças com necessidades especiais. c) A estrutura pedagógica inclui um espaço designado como “multi-idade”, proporcionando momentos nos quais crianças de diferentes faixas etárias se reúnem para realizar atividades conjuntas, visando à integração e à colaboração entre elas. No entanto, ela constatou que essas condições não foram suficientes para garantir que o brincar se desenvolvesse de acordo com o que estava estabelecido na proposta pedagógica, nas suas palavras “*cumprindo efetivamente sua função no desenvolvimento do psiquismo*” (Schneider, 2004, p. 175).

Schneider (2004) observa que a persistência de vestígios de uma cultura escolar tradicional, aliada às dificuldades enfrentadas pelos professores em relação à sua formação, emergem como obstáculos identificados em sua pesquisa. No que diz respeito às crianças, estas interpretam o ato de brincar como uma forma de comunicação, uma maneira de se expressar que nem sempre é devidamente consentida, ouvida ou valorizada.

A autora expõe que, muitas vezes, a criança brinca apesar das limitações impostas pela escola, encontrando formas de se manifestar, aprender e se desenvolver. Contudo, ela aponta

que a escola tem o potencial de transformar-se em um ambiente repleto de oportunidades para a criança e o desenvolvimento de seu psiquismo. E conclui que isso pode ser alcançado por meio da implementação de projetos que priorizem a escuta ativa da criança, incorporando temas como a participação infantil em discussões e reflexões pertinentes a seus direitos e às decisões da escola em geral.

Na sua produção ficou evidente o quanto a pesquisadora valoriza o brincar das crianças. Através das entrevistas, procurou compreender a perspectiva das crianças e esse processo culminou na criação de um livro sobre as brincadeiras delas. Neste livro, as crianças explicam como cada brincadeira deve ser realizada, acompanhando suas explicações com ilustrações próprias. Essa produção é apresentada no anexo IV da dissertação, sob o título “O Segredo das Crianças de Todos os Tamanhos”.

Nunes (2011), na dissertação intitulada: “*O Ensino e o brincar na prática pedagógica dos anos iniciais: uma leitura através das teorias de Maria Montessori e Freinet*”, realizou uma discussão acerca da prática pedagógica nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Seu objetivo consistiu em compreender as concepções, finalidades formativas e os conceitos relacionados ao jogo e à brincadeira na estrutura pedagógica a partir das teorias de Maria Montessori e Célestin Freinet. Para atingir tal propósito, empreendeu uma pesquisa bibliográfica.

Nunes (2011), optou por uma abordagem conceitual, para compreender o papel do brincar na escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na contemporaneidade. Seu interesse reside em entender como estabelecer uma conexão entre as atividades de ensino e as práticas de brincar nessa fase da escolarização. Assim, conduziu sua pesquisa a partir da análise da história do pensamento pedagógico, focalizando em autores da área da pedagogia, explorando as obras “*História da Pedagogia*” de Cambi (1999) e “*História das Ideias Pedagógicas no Brasil*” de Saviani (2008). Através dessa análise, Nunes (2011) busca contextualizar a presença do jogo/brincadeira em sua relação com o ensino ao longo do tempo, além de encontrar fundamentos para a escolha dessas teorias específicas como foco de aprofundamento.

Assim a pesquisadora estabelece um diálogo com as teorias de Montessori e Freinet. Com esse estudo, identifica as categorias por eles abordadas, especialmente no que diz respeito ao ensino que integra o brincar. Após identificar tais categorias e compreender seus sentidos e significados educacionais de acordo com a visão de cada autor, Nunes (2011) relata que foi possível “desnaturalizar” termos comumente utilizados no debate sobre o brincar. Ela defende

que esse exercício a permitiu estabelecer contrapontos com a Teoria Histórico-Cultural, que considera a partir de sua pesquisa, como a base para a maioria dos trabalhos sobre o tema do brincar no campo da educação.

Nunes (2011) apresenta, em sua dissertação, a discussão da tradicional oposição entre ensino e brincar, na qual ensinar é considerado planejado e brincar, espontâneo, e estudar é visto como produtivo enquanto brincar é encarado como improdutivo. Ela buscou transcender essa dicotomia, elaborando considerações para os sentidos e significados possíveis na prática pedagógica, aproximando os conceitos muitas vezes exclusivamente associados ao brincar, como a imaginação, e ao ensino, como o conhecimento.

No estudo intitulado “*Brincadeira e linguagem escrita na educação infantil: uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor,*” conduzido por Campos (2015), os fundamentos foram a importância da atividade do brincar no desenvolvimento psíquico da criança e a necessidade de promover atividades intencionais que estimulem a criança, impulsionando seu desenvolvimento.

Campos (2015) investiga de que maneira os professores da educação infantil expressam em sua prática pedagógica a compreensão da influência da atividade de brincar no processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças. A autora justifica que esta análise é considerada relevante para a compreensão da importância do ensino desde os primeiros anos escolares, pois ela defende que é nessa fase inicial da educação que se estabelecem as bases para o desenvolvimento da personalidade infantil e, especialmente, as bases para a apropriação da linguagem escrita.

Para embasar essa investigação, Campos (2015) menciona que recorreu à Teoria Histórico-Cultural, fundamentada nos estudos de Vigotski, Elkonin, Luria e Leontiev. Ela expõe de maneira bastante clara que segundo essa perspectiva teórica, o aparato biológico com o qual a criança nasce não é suficiente para garantir sua apropriação da cultura e desenvolve essa concepção ao longo do texto, mostrando que o conhecimento acerca da função social dos objetos que nos cercam não é inato ao ser humano, ele se desenvolve por meio da interação com os outros, mediada pela linguagem, em um processo educacional no qual as gerações mais jovens se apropriam do conhecimento acumulado ao longo do tempo.

Campos (2015) explora a finalidade da educação e seu papel, especialmente na educação infantil, e apresenta as produções científicas relacionadas a sua temática. O contexto de sua pesquisa foi o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), instituição de educação infantil vinculada à UFSC. Para o desenvolvimento de sua pesquisa, a autora realizou a análise

de documentos institucionais, fez observações em uma turma com crianças pequenas, aplicou questionários, fez entrevista com a professora responsável pela turma e participou de reuniões do corpo docente.

Dessa forma, a pesquisa de Campos (2015) conclui que a intencionalidade presente no planejamento pedagógico da professora, refletida na organização das atividades com as crianças, é resultante de um profundo entendimento dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural e da discussão coletiva na instituição.

Campos (2015) constata que a professora, ao planejar diariamente as atividades de brincadeira, demonstra compreender que tais práticas exercem influência nos processos psicológicos fundamentais para a apropriação da escrita. Esse entendimento se traduz em ações intencionais, visíveis tanto na proposição das atividades quanto nas mediações realizadas junto ao grupo de crianças, revelando sua consciência do papel que desempenham nesse processo. Assim, a pesquisa de Campos (2015) ressalta que a brincadeira é percebida como uma produção humana que precisa ser ensinada para as crianças, evidenciando-se como uma prática intencional e integrada ao fazer pedagógico da professora.

O trabalho intitulado “*Brincar e aprender: a concepção de lúdico do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*”, realizado por Brichi (2018) identifica e analisa as concepções de lúdico nos quatro cadernos do PNAIC que compõem a unidade quatro do material de formação de alfabetizadores destinados aos três primeiros anos do ensino fundamental, produzidos no ano de 2012. Para o desenvolvimento de sua pesquisa, num primeiro momento, realiza um levantamento bibliográfico para identificar o que ela define de “estado do conhecimento” nas produções acadêmicas relacionadas ao PNAIC no período de 2013 a 2018. E, ainda, contextualiza o Programa, descrevendo, detalhadamente, os cadernos que o compõem.

Para analisar o material, a autora, relata ter adotado como referencial teórico os estudos da Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski e seus colaboradores, com ênfase nos seguintes conceitos: a linguagem como elemento cultural, a pré-história da linguagem escrita e o desenvolvimento do simbolismo, o brinquedo, a brincadeira de faz de conta e o processo de imaginação e criação.

Brichi (2018), demonstra que os resultados da sua pesquisa revelam indícios que apontam para diferentes abordagens na concepção do termo lúdico: como uma ferramenta ou recurso didático que impulsiona a alfabetização, visando atender ao principal objetivo da

escolarização, que é garantir a alfabetização de todas as crianças; como algo prazeroso que estimula a criatividade e proporciona benefícios nos aspectos físico, cognitivo e social.

Nesse contexto, ela aponta que destaca-se uma metodologia centrada em jogos, brincadeiras e literatura, fomentando interações entre as crianças e destacando o papel do professor na concepção, organização e mediação dos processos de aprendizagem; por fim, como uma oportunidade para a imaginação e a criação que transcende o âmbito escolar, ampliando a compreensão do lúdico para além do processo de escolarização. Ela defende que essa perspectiva remete à ideia de desenvolvimento das potencialidades humanas, como a capacidade de criar, imaginar e produzir o novo, estabelecendo uma conexão com a Teoria Histórico-Cultural.

A dissertação intitulada: “*Do Tilintar da Caixinha de Música ao Ressoar do Drama como Ação Pedagógica: a relação entre a ação dramática e o brincar*”, elaborada por Milléo (2020), busca compreender a relação entre a “*ação dramática*”⁶⁸ e o brincar na vida e na arte, no contexto da educação infantil e a formação de professores. A autora explora como essa relação pode enriquecer a reflexão sobre o que ela conceitua como “*drama como uma ação pedagógica*”. Ela defende que este conceito abarca a utilização da “*ação dramática*” em diversas práticas pedagógicas, destinadas a distintas faixas etárias que vão desde crianças até adultos, e abrange uma ampla variedade de áreas de conhecimento presentes nos currículos educacionais.

Em seu trabalho a autora realiza discussões conectando referências da Pedagogia do Teatro⁶⁹ com as pesquisas de Vigotski (1896-1934), adotando uma escrita poética com o suporte da literatura. Milléo (2020), constrói o enredo a partir de um reino denominado “*Ocigam*” e se vale de personagens criados pela própria autora. A peça chave para a entrada nesse mundo encantado é o ressoar de uma caixinha de música “mágica”. Utiliza uma fotografia, para iluminar seus personagens que chama de seres extraordinários: a caixinha e um espanador, denominado de baleia. No contexto desta realidade imaginária, a autora assume o pseudônimo de *Aivilo*. Dessa forma, tece a narrativa ao longo do trabalho, proporcionando aos personagens

⁶⁸ Milléo (2020) explica na nota 11: “*Este conceito aborda sobre o drama como estratégia comunicativa entre professores(as) e crianças da Educação Infantil nos mais diferentes momentos cotidianos. No estudo, a autora pauta-se na concepção inglesa sobre o drama no qual é originário do grego drao que significa ação. (Leite, 2013; 2015)*” (p. 20)

⁶⁹ Segundo Milléo (2020) “*A Pedagogia do Teatro é afirmada por Pupo (2006) como o campo que se refere a reflexões sobre procedimentos, condições, métodos relacionados a processos de ensino/aprendizagem em teatro. Subtende-se, portanto, que a Pedagogia do Teatro esteja relacionada à articulação do campo teatral com o campo da pedagogia*” (Milléo, 2020, p. 32). A autora expõe que a “*Pedagogia do Teatro*” não está bem definida e há uma discussão em torno dessa definição.

uma progressiva robustez que se entrelaça de maneira hábil com o desenvolvimento do embasamento teórico.

O conceito de drama⁷⁰, em Vigotski, é problematizado em operação com o brincar. Utiliza da metodologia da análise por unidade, proposta por Vigotski. Como “unidades” apresenta: a imaginação, as emoções, a realidade e o processo de criação. Milléo (2020) estuda obras da Pedagogia do Teatro, registros fotográficos e anotações próprias sobre vivências estéticas que tiveram a “*ação dramática*” com as crianças e adultos, assim se aventa a problemática da relação entre ação dramática e brincar, explorando o drama e suas possibilidades pedagógicas.

Esta incursão nos trabalhos revela que o brincar foi abordado sob diversas perspectivas. Tais abordagens englobam o contexto escolar, tanto no ensino fundamental quanto na educação infantil, examinando o brincar através de uma perspectiva teórica que envolve diálogos entre Montessori, Freinet e Vigotski. Além disso, os estudos também se estendem à formação de professores, explorando a abordagem do brincar sob as lentes do drama e da arte.

Nas seções subsequentes aprofundaremos a análises, tomando por referência os eixos indicados anteriormente, proporcionando uma compreensão mais detalhada das diferentes dimensões e implicações exploradas pelas pesquisadoras.

4.1 EIXO 1: BRINCAR - DEFINIÇÕES

Resguardadas as particularidades de cada dissertação examinada, nesta seção buscamos analisar como as pesquisadoras, Schneider (2004); Nunes (2011); Campos (2015); Brichi (2018) e Milléo (2020) procurou definições para o brincar.

Schneider (2004) dedica uma seção à definição do “brincar” e destaca o desafio de encontrar uma terminologia unificada e consensual sobre esse tema. A autora ressalta a relevância histórica, mostrando como a infância e o brincar foram se constituindo ao longo do tempo utilizando os autores: Ariès (1981), Narodowsky (2001), Benjamin (1984; 2002), Huizinga (2001). Utiliza também outros pesquisadores como: Kishimoto (1998; 2000; 2002; 2003); Dantas (1998); Huizinga (2001); Elkonin (1998), que segundo Schneider (2004) auxiliaram a construir o que ela chama de “trama de sentidos” em que o brincar está envolvido.

⁷⁰ Milléo (2020) apresenta outra definição: “*O drama como uma amplitude da/na vida apresentou-se como reflexão a ser articulada. Isso porque, ao analisar conceitos que evidenciavam o drama, ainda que com diferentes especificidades, ele os conectava por uma dimensão que engloba ações humanas não restritas ao fazer teatral. Além do mais, o drama estava ligado ao jogo e isso oferecia um importante dado. O jogo de ser outro(a), o jogo de imaginar situações, o jogo de sentir o que não está sentido. O drama em ação, a ação do drama.*” (p. 23)

A partir de Kishimoto (2002) Schneider (2004) discute que há uma utilização frequente dos termos jogo, brinquedo e brincadeira como tendo o mesmo significado. Schneider (2004) analisa as acepções do termo em outros idiomas e observa que os verbos *to play* (inglês), *spielen* (alemão), *jouer* (francês) e *jugar* (espanhol) abrangem tanto o significado de “jogar” quanto o de “brincar”. Esses termos também são empregados para descrever outras atividades, como a interpretação teatral e musical, Santa Roza (1993).

De acordo com Schneider (2004), a origem etimológica da palavra “brincar” em português remonta ao latim *vinculum*, significando laço ou união. No entanto, o termo de abrangência mais ampla é, sem dúvida, *ludus*, do latim, que conforme a autora, citando Huizinga (2001), designa “[...] *os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais, e os jogos de azar*” (Schneider, 2004, p. 50).

Nunes (2011), apresenta definições a partir de Montessori e Freinet. Para Montessori, “*brincar no método montessoriano não é só faz de conta ou jogar um jogo; é toda atividade, trabalho que a criança realiza com o objetivo de desenvolver-se, de aprender, de se apropriar individualmente das questões relativas ao seu meio social, de educar-se*” (Montessori, 1965 *apud* Nunes, 2011, p. 108). Na perspectiva de Freinet, segundo Nunes (2011), embora ele trate do brincar de forma direta em poucos trechos de suas obras, a essência da relação entre ensino e brincar reside em sua proposta de educação pelo trabalho. Ele destaca que a criança, desde cedo, busca executar tarefas para satisfazer suas necessidades, sendo essa a função primordial do trabalho. Dessa forma, na sua proposta educativa, o ensino se concentra na função do trabalho, caracterizando-se como uma ação colaborativa entre adultos e crianças para potencializar as atividades infantis. Para Nunes (2011) Freinet classifica o período da idade escolar como o período do trabalho, enfatizando o jogo e a brincadeira como intrinsecamente ligados ao trabalho. Nessa visão, o brincar corresponde ao trabalho na infância, sendo a atividade pela qual o indivíduo busca satisfazer suas necessidades sociais e individuais nessa fase.

De acordo com Nunes (2011), Freinet (1978) destaca que jogo e trabalho se confundem, com o jogo sendo uma forma mais adaptada de trabalho às necessidades funcionais das crianças. Ele introduz os termos “trabalho-jogo” e “jogo-trabalho”, sendo o primeiro associado às atividades que satisfazem naturalmente as necessidades da criança, enquanto o segundo é empregado quando a criança não pode se dedicar a um trabalho-jogo funcional, mas os estímulos para ambas as formas de trabalho são semelhantes.

Na pesquisa de Campos (2015), a autora trabalha a partir de Elkonin (2009) e explora o surgimento do jogo protagonizado ao longo da história da humanidade. Ela expõe com base em Elkonin (2009) a compreensão desse fenômeno, esclarecendo que, devido aos diferentes processos evolutivos vivenciados por diversos povos ao longo da história, é difícil precisar exatamente quando o jogo protagonizado teve início na história da humanidade. No entanto, é conhecido que em períodos iniciais, quando as sociedades humanas estabeleciam formas mais simples de produção de existência, crianças e adultos compartilhavam comunidades sem distinção rígida nas funções desempenhadas pelos membros de cada cultura. Desde muito cedo, as crianças eram introduzidas ao manuseio de instrumentos utilizados pelos adultos, participando nos ofícios necessários para produzir sua existência.

Trazendo um pouco da história do brincar, Campos (2015) a partir de Elkonin (2009) informa que instrumentos como caniço, laço, arco e flecha, facão, machado, entre outros, eram confeccionados em tamanho reduzido e prontamente entregues às mãos das crianças. Sob a orientação de adultos, elas aprendiam a manipulá-los com destreza, contribuindo assim para o trabalho produtivo.

Brichi (2018) analisou os cadernos do PNAIC e observou que, os autores ao se referirem à origem do termo lúdico, afirmam que “*esta palavra se origina do latim ludus e tem o significado original associado à brincadeira, ao jogo, ao divertimento.*” Contudo, seu significado foi ampliado, passando a ser reconhecido como elemento essencial do desenvolvimento humano. “Diversão, alegria, prazer [...] *o lúdico naturalmente induz à motivação e à diversão*” (Brasil, 2012 *apud* Brichi, 2018, p. 147).

Milléo (2020) defende que é necessário distinguir o brincar associado a uma atividade livre e espontânea da criança, com regras menos explícitas, do termo jogo, que está vinculado a regras evidenciadas e de natureza mais coletiva. Jogos tradicionais, como pega-pega, rouba-bandeira, bets, e outros, podem receber diversas denominações em diferentes culturas. Na sua pesquisa ela considera, além de suas particularidades, que esses jogos possuem regras bem definidas que os caracterizam como atividades estruturadas.

Sobre essa busca de uma definição Milléo (2020) apresenta ainda, quanto aos estudos de Vigotski, a tradutora Zoia Prestes esclarece em entrevista à Vasconcelos *et al* (2014) que em russo, o termo “*igra*” é utilizado para representar o que equivaleria ao brincar e ao jogo em nossa língua. Segundo a tradutora brasileira, o contexto em que “*igra*” é empregado fornecerá detalhes que permitem discernir se está sendo abordado o que configuraríamos como brincadeira ou jogo (Milléo, 2020, p. 79-80).

Percebemos que a definição linguística, do dicionário, não dá conta de compreender a totalidade dessa atividade da criança. Outro ponto é que a questão da tradução influencia nossa compreensão, uma vez que o modo como o termo é traduzido pode proporcionar diferentes interpretações.

Observa-se nas autoras uma busca por identificar o conceito de brincar, um termo que tem uma definição única e não encontra consenso entre as diversas teorias que abordam a temática. É interessante notar que Schneider (2004); Brichi (2018) e Milléo (2020) recorreram à história para compreender essa atividade, analisando o que os autores escrevem e desenvolvem sobre o brincar.

Ao olhar sobre essa atividade por meio de bases teóricas específicas, percebe-se a complexidade do brincar, sua natureza e como se apresentou ao longo da história. Observando a partir da Teoria Histórico-Cultural o adulto, enquanto representante da cultura, desempenha um papel significativo na apresentação do brincar às crianças. Nossa concepção vai ao encontro dessa perspectiva histórica, entendemos que o brincar é uma atividade que é aprendida e de se modificou ao longo da história. Na seção 2.2, intitulada “O brincar: a perspectiva vigotskiana”, aprofundamos nossa compreensão sobre o papel do brincar, baseando-nos nas ideias de Vigotski.

4.2 EIXO 2: BRINCAR - ESCOLA

Ao explorarmos as relações entre o brincar e a escola, observamos que essa questão foi uma constante em todas as dissertações objeto de nossa análise: em Schneider (2004); Nunes (2011); Campos (2015); Brichi (2018) e Milléo (2020). Ao refletirmos sobre essa conexão, brincar e a escola, observamos alguns pontos que discutiremos nessa seção: o tempo e o espaço dedicado ao brincar; a importância da formação de professores e o papel que desempenham, as condições de planejamento e a compreensão que esses profissionais têm da importância do brincar no desenvolvimento infantil, a ligação entre o brincar e o processo de alfabetização.

Nunes (2011), ao conduzir uma análise com base em um levantamento de produção sobre a interação entre o brincar e a prática pedagógica, constata, que nos contextos investigados pelas pesquisadoras, os sujeitos de pesquisa - professores, pais e alunos - frequentemente percebem o ensino e o brincar como atividades dicotômicas no ambiente escolar. Em muitas ocasiões, a prática do brincar era associada a uma atividade considerada “improdutiva”. Nunes (2011) nesse estudo, analisou em torno de 23 trabalhos publicados no

Brasil, sendo estes teses, dissertações, artigos e publicações da ANPEd com uma delimitação temporal⁷¹ de dez anos. É interessante perceber como as discussões apresentadas naqueles trabalhos, consideram as contribuições da Psicologia do Desenvolvimento, destacadamente, os estudos de Vigotski, Leontiev, Luria, Elkonin e Davidov, para se pensar o brincar como uma atividade potente para o desenvolvimento da criança e debatem sobre essa dicotomia entre o ensino e o brincar delineando suas características distintas.

Sobre essas características, Nunes (2011) apresenta um quadro com uma síntese onde destaca que no âmbito do ensino, observa-se a necessidade de planejamento, enquanto o brincar é concebido como uma atividade desprovida de planificação. O ensino possui intenções e finalidades específicas, já o brincar é visto como uma atividade com fim em si mesma. Em relação ao aspecto temporal, o ensino requer uma organização pré definida, ao passo que o brincar deveria permitir que a criança estabeleça seu próprio tempo. A intencionalidade no ensino se manifesta na busca por objetivos e conteúdos culturais predeterminados, enquanto no brincar, a criança se orienta pelos seus interesses individuais em relação a esses mesmos conteúdos culturais.

Nesse contexto, Nunes revela contradições que, em suas palavras, situam o ensino como uma atividade destinada à preparação para a produtividade, contrastando com a visão do brincar como uma atividade “improdutiva”. Tais concepções são forjadas e perpetuadas no pensamento hegemônico do modelo social capitalista em que estamos inseridos.

Nunes (2011) destaca uma citação de Laterman e Torriglia (2010), que expõe a complexidade da questão do brincar, apresentando alguns pares dicotômicos que revelam as contradições, como seriedade *versus* brincadeira, tempo útil *versus* tempo “não aproveitado”, a “sacralização” do brincar *versus* o brincar como atividade social e disciplina *versus* imprevisibilidade. Laterman e Torriglia (2010) expõem que essas contradições, em parte, sustentam-se no senso comum e, em parte, na produção teórica da área. Nesse contexto, a imagem de uma escola sisuda, comum no imaginário popular, entra em conflito com a ideia da presença de jogos e brinquedos na escola. A autora critica esta perspectiva, na qual o problema é o conceito de brincar, que carece de um aprofundamento teórico e metodológico, no campo da Psicologia da Educação.

É evidente que a restrição do tempo e espaço destinados à atividade da brincadeira, frequentemente limitadas a breves intervalos se revela como um ponto de reflexão para as

⁷¹ Embora Nunes (2011) não tenha especificado os anos, ao levar em conta que o ano de início da pesquisa foi 2011, inferimos que o período analisado compreende os anos de 2001 a 2010.

autoras Schneider (2004), Nunes (2011) e Brichi (2018), sobretudo considerando que suas pesquisas se concentram no contexto do ensino fundamental.

Schneider (2004) analisou a forma como o brincar se manifesta na dinâmica cotidiana de uma escola. Em sua pesquisa observou que os professores possuíam uma certa consciência da importância dessa atividade, contudo, os espaços designados para sua prática pareciam dissociados dos processos de aprendizagem.

Ao realizar entrevistas com as crianças, Schneider (2004) percebeu que elas indicavam que as brincadeiras ocorriam de maneira furtiva em relação à supervisão da professora, sendo relegadas a momentos específicos, como a educação física ou o recreio, sem assumir um papel protagonista no processo de construção do conhecimento na infância. Isso se confirmou nas observações que realizou em sala onde verificou que “[...] *o brincar em sala de aula só acontece quando é permitido ou é transgredida a regra, e dificilmente é usado como recurso para ensinar algum conhecimento.*” (Schneider, 2004, p. 141). No entanto, mesmo o brincar sendo propostos poucas vezes pelo professor, as crianças “*achavam alguma ‘fresta’ que possibilitava alguns segundos, minutos, talvez, de uso da sua capacidade criadora*” (Schneider, 2004, p. 126). Deste modo, a autora observa que:

No cotidiano escolar o que encontramos ainda é a dualidade da aula/recreio, e durante a aula o que vigora é a autoridade, a obediência, o silêncio, a imobilidade; no recreio está presente o oposto: a alegria, a espontaneidade, a expressão, o prazer, a vivência plena da infância, do direito de ser criança (Schneider, 2004, p. 25).

A partir de Peters (2009)⁷², Nunes (2011) também expõe que a prática do brincar na escola se manifesta em momentos breves, como nos intervalos, na chegada antes do sinal tocar, nas saídas da sala sob pretexto de ir ao banheiro, por exemplo, ou por qualquer outro motivo que a justifique sem que seja revelada a real necessidade que é o brincar.

Brichi (2018), aborda a mesma questão e reitera a necessidade de incorporar a brincadeira nessa etapa do processo de escolarização, enfatizando a presença na dinâmica da sala de aula. A autora fundamenta seu argumento a partir das considerações de Monteiro (2015), a qual “[...] *chama a atenção para os momentos de brincadeiras livres, espontâneas, que também resultam em aprendizagens e devem ter seu espaço garantido no ambiente escolar*” (Brichi, 2018, p. 39). A partir de seus estudos, Monteiro (2015) defende que o carácter lúdico

⁷² Referência: PETERS, Leila Lira. Brincar para quê? Escola é lugar de aprender!: estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar. 2009. 286 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

não deve ser simplesmente encarado como uma estratégia para a aprendizagem, mas como um modo de viver a infância.

Inspirado nessa ponderação, podemos pensar nos espaços físicos apropriados para atividades de brincadeira no ambiente escolar. Schneider (2004) destaca que, após um processo de reforma a escola, onde desenvolveu sua pesquisa, passou a oferecer oportunidades ampliadas para as brincadeiras, contando com *“uma área coberta que atende às necessidades das crianças de brincarem abrigadas do sol e da chuva, para que possam realizar as atividades de educação física, assim como para a realização de possíveis eventos”* (Schneider, 2004, p. 110-111). Mas, ponderou em sua pesquisa, que essa ampliação de espaços e priorização, não era uma constante de modo geral nas escolas, a autora percebeu uma escassez de possibilidades para brincar oferecidas às crianças de zero a dez anos. Não apenas em relação ao tempo disponibilizado, à qualidade e à quantidade dos materiais, como brinquedos e objetos, mas também na qualidade da mediação pela qual essa atividade era realizada. E reforça que tal situação refletia nas possibilidades que essa atividade teria de *“auxiliar no alargamento da sua dimensão humana”*. (Schneider, 2004, p. 14).

Ao discutir a ampliação de espaços para o brincar na escola, apresentamos um exemplo próximo ao nosso contexto, representado pelas casas-barco⁷³, casas-circo e coretos construídos nos Núcleos de Educação Infantil Municipal de Florianópolis (Neim). Reconhecemos que o investimento em espaços ao ar livre não apenas oferece uma variedade de opções para as brincadeiras, mas também possibilidades para os professores desenvolverem práticas em espaços ampliados. Essas estruturas ilustram as diversas oportunidades que um parquinho bem projetado pode proporcionar, contribuindo para o desenvolvimento do processo imaginativo das crianças.

Além dos parquinhos, o ambiente externo poderia ser um lugar a ser explorado. É essa questão aparece na pesquisa conduzida por Nunes (2011), destaca-se a análise das “aulas-passeio” de Freinet, que ofereciam atividades ao ar livre. Segundo Nunes (2011), diante do interesse manifestado pelas crianças em relação ao ambiente externo à sala de aula, surgiu para Freinet a concepção das aulas-passeios.

⁷³ No cenário da ilha de Florianópolis, destaca-se a casa barco como uma reinterpretação da tradicional casa na árvore, realizada por Ana Cristina Costalunga em colaboração com a acadêmica de arquitetura Júlia Zibetti. Fonte: Prefeitura Municipal de Florianópolis. “Creche da Prefeitura recebe casa-circo para a diversão da garotada.” Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina¬i=21222>. Publicado em 12/09/2019. Acesso em: 19/01/2024. No eixo de análise brincar-capitalismo abordamos a importância de a sociedade reconhecer a relevância desses espaços para as crianças.

Seguindo essa discussão sobre a exploração pedagógica dos espaços ao ar livre, Tiriba (2010), defende que “[...] *é fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens [...]*” (Tiriba, 2010, p. 9). Esta reflexão é interessante, mas nos leva a refletir sobre o entorno das escolas, levando em conta a realidade social em que estamos inseridos, precisamos considerar aspectos como a violência nos centros urbanos, a falta de áreas verdes, a poluição dos rios, o trânsito, e uma série de outras questões que afetam diretamente as condições concretas de exploração desses espaços por parte das crianças e dos professores. Além disso, precisamos ponderar se há profissionais disponíveis para acompanhar as crianças junto aos professores. Essas ponderações não diminuem a importância da rua como espaço de aprendizagem. Espaço para brincar. Pelo contrário, acreditamos que a rua é também o nosso lugar, um ambiente repleto de possibilidades de exploração pelo professor, oferecendo múltiplas oportunidades de aprendizagem, contudo certas condições devem ser garantidas para que possam usufruir desses espaços.

A compreensão da relevância do ato de brincar deve ser incorporada às políticas públicas de educação, promovendo uma consciência coletiva que reconheça e valorize o brincar, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Nunes (2011), traz esse ponto, ao escrever sobre suas motivações de pesquisa e apresenta a realidade da escola onde lecionava e comenta sobre a presença de uma brinquedoteca no estabelecimento. A alocação desse espaço físico para a integração de jogos e brinquedos estava alinhada e materializada a partir do que estava expresso no Projeto Político Pedagógico (PPP). Nunes (2011) mostra que essa presença no PPP visa estabelecer uma conexão entre os processos de ensino e brincadeira, buscando superar as dicotomias tradicionais entre teoria e prática. No entanto, destaca que mesmo sua presença estando registrada no documento oficial, que orienta as práticas na escola, persistiam questionamentos, advindos de alguns pais, da Secretaria de Educação e até mesmo dos próprios professores, quanto à associação entre a atividade de brincar e os processos de ensinar e aprender.

Na pesquisa de Milléo (2020) ela também ressalta a necessidade de todos entenderem o valor do brincar para a criança, embora ela esteja se referindo a educação infantil, acreditamos que esse debate cabe também para o ensino fundamental, com a palavra Milléo:

O papel da Educação Infantil, e de todos(as) os(as) profissionais que ali estão exercendo suas funções, assim como de toda a comunidade relacional – família e demais adultos que constituem esse espaço e o que ele significa - se torna crucial, uma vez que podem assinalar marcas permanentes, tanto de maneira positiva, quanto negativa. Às(aos) profissionais da Educação Infantil é imprescindível conhecer o

processo de desenvolvimento das crianças e ampliar sobremaneira as compreensões sobre o brincar, atividade esta como já nos referimentos, um dos eixos norteadores para as práticas educativas nessa etapa da educação (Milléo, 2020, p. 90).

No tocante a essa discussão, nos parece haver certo desconhecimento do papel do brincar no desenvolvimento da criança e a importância da sua presença na escola.

Schneider (2004), em suas pesquisas sobre o brincar, observou que, embora houvesse uma extensa produção acadêmica abordando essa temática, a maioria desses trabalhos focava na defesa do brincar como recurso pedagógico na escola e trouxe as referências de Amaral (1998); Rosa (2002); Moyles (2002). No momento da sua pesquisa (2003/2004) destacava-se a escassez de referências específicas ao “*brincar no espaço escolar*”, e ainda menos produção sobre como as “*crianças atribuem significado a essa atividade*”. A formulação dos trabalhos refletia a concepção de que a escola é exclusivamente um lugar para o conhecimento sistematizado, deixando pouco espaço para a manifestação de aspectos inerentes à condição humana.

Neste debate, sobre a atividade de brincar estar de forma isolada dentro da escola, Schneider (2004) argumenta que, quando a escola proporciona à criança o tempo, o espaço e os materiais necessários para brincar, ela terá a oportunidade de elaborar, reelaborar e transformar sua própria realidade. A criança que brinca aprende sobre si mesma, mas também sobre o meio social em que está inserida, além de aprender sobre as outras crianças com as quais interage.

No levantamento de produção realizado por Nunes (2011), ela observou que quando se trata do brincar na escola, a maioria das pesquisas localizadas tende a associá-lo predominantemente à educação infantil, destacando-se também trabalhos que estabelecem conexões entre o ato de brincar e a disciplina de educação física. Nos casos em que o brincar é abordado primordialmente em relação ao ensino, a autora observou que o uso de jogos didáticos é sugerido para abordar conhecimentos específicos de ensino, tratando a atividade de ensinar de uma perspectiva mais utilitária do brincar.

Nunes (2011), identificou que os pesquisadores mais alinhados à proposta de examinar a relação entre a brincadeira e o ensino nos anos iniciais do ensino fundamental dedicaram-se a investigar aspectos como o brincar durante o recreio, bem como a vivência da infância na escola durante o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos, sugerindo a criação de ambientes dedicados ao brincar na escola. E cita exemplos como: exploração de jogos para facilitar a aprendizagem; desigualdade entre atividades de jogo e trabalho escolar nas instituições educacionais; presença de brinquedotecas escolares; valorização do jogo de regras por professores; o uso de jogos como recurso no ensino de língua

portuguesa, e como recurso metodológico no ensino fundamental; o jogo como ferramenta educacional; formação lúdica de educadores nos anos iniciais do ensino fundamental; impactos do lúdico na educação; e a “mercadorização” do brincar e suas implicações educacionais. Observamos que a produção acadêmica, nesta pesquisa realizada por Nunes (2011), está mais interessada no brincar como uma ferramenta para aprendizagem.

Nunes (2011) para refletir sobre a oposição entre a ênfase na importância do brincar e a negação dessa prática nas atividades pedagógicas do ensino fundamental, utilizou a categoria de contradição⁷⁴ para discutir essa dicotomia. A autora debateu sobre a indagação da escolha prioritária do ensino em detrimento da brincadeira nessa fase da escolarização.

Sobre essa discussão, nossa perspectiva coaduna-se com Laterman & Schindwein (2017) que observam essa contradição e defendem a integração do brincar no ambiente escolar de ensino fundamental:

[...] a oposição entre estudar e brincar tem respaldo em representações sociais historicamente definidas. É culturalmente esperado que o uso de jogos e de brinquedos em escola de Ensino Fundamental seja incorporado com muitas resistências, dúvidas, incertezas e receios. Tais dúvidas e receios se baseariam na ideia de que brincar não é “sério”, e que a escola é o espaço para a seriedade. Além disso, há o entendimento de que brincar é “coisa” de criança, na escola deve-se “deixar as infantilidades de lado”. Com essas e outras percepções generalizadas no senso comum, mesmo quando os professores estudam autores da área que contestam tais ideias, surgem contradições. Para que a escola de crianças seja de fato aceita como tal, e que o conhecimento pedagógico responda a tantas perguntas sobre o currículo e a didática próprias para a infância, será preciso tempo e elaboração. (Laterman & Schindwein, 2017, p. 120)

Em nosso estudo, identificamos tais contradições conforme indicado por Laterman & Schindwein (2017). Em Schneider (2004), essa condição se manifesta como um sentimento ambíguo, pois, ao mesmo tempo em que algumas instituições educacionais têm a intenção de promover algo diferente, também expressam receios quanto à possibilidade de perderem o único domínio que conhecem, sabem utilizá-lo e que, de fato, possuem desde sua origem: a disciplinarização e o controle. Segundo a autora, as instituições educacionais, com poucas

⁷⁴ Nunes (2011) emprega a categoria da contradição, conforme delineada por Moraes (2000), como abordada no texto intitulado “*A dupla problemática do objeto da história: ontológica e metodológica*”. Nunes apresenta a citação a seguir para esclarecer seu entendimento desta como categoria interpretativa do real: “*Essa concepção de contradição, que é puramente ontológica, mostra que a contradição é o motor permanente dos complexos dinâmicos de inter-relações e dos processos que são gerados por relações desse tipo. A contradição, portanto, não é apenas, como em Hegel, a forma de transições súbitas de um estágio para outro, mas a força motora de um processo normal. Certamente, as mudanças súbitas [...] como um salto qualitativo não são, de forma alguma, rejeitadas. Mas o conhecimento desses saltos depende agora da descoberta das condições específicas nas quais aparecem; não são mais conseqüências puramente “lógicas” de uma contradição abstrata* (Lukács, 1982, p. 12 *Apud* Moraes, 2000, p. 21). (Nunes, 2011, p. 37).

exceções, encontram certa dificuldade em se abrir ao desconhecido, neste caso, ao brincar. E quando promovem tal atividade, a tendência é transformá-la em uma atividade didática.

Podemos observar que a abordagem do brincar como atividade didática também se manifesta na educação infantil assim como revela Milléo (2020). A autora relata vivenciar essa dinâmica no cotidiano pedagógico, frequentemente observando o brincar sendo incorporado como um meio para abordar conteúdos escolarizantes. Baseando-se em Conti (2015)⁷⁵, Milléo (2020) considera a superação desse cenário um desafio. E complementa: “*É interessante perceber que duas vertentes opostas se instauraram nessa etapa da Educação Básica: uma que a trata como uma preparação para a vida e demais etapas educacionais e outra voltada para o desenvolvimento da potencialidade humana*” (Milléo, 2020, p. 88). No estudo conduzido por Campos (2015), percebemos a presença da segunda vertente e numa perspectiva que valoriza o papel do brincar na escola.

Na instituição onde Campos (2015) desenvolveu sua pesquisa (NDI)⁷⁶, os professores demonstraram uma clara compreensão de que o brincar não apenas resulta em aprendizado, mas também contribui substancialmente para o desenvolvimento das crianças. Ao analisar a produção da autora podemos observar o quanto a promoção na formação de professores faz diferença na prática educativa neste espaço de ensino.

A professora, a qual foi foco de investigação de Campos (2015), demonstra reconhecer a importância fundamental da escola na socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade e incorpora o brincar de maneira a potencializar os aprendizados das crianças. A professora expressou de maneira direta que: “*A responsabilidade do desenvolvimento dessas crianças está nas minhas mãos, enquanto professora que planeja, aquela que pensa as atividades*” (Campos, 2015, p. 143).

É evidente que a perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural adotada na pesquisa de Campos (2015) está alinhada àquela à qual a professora se ancora para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Segundo Campos (2015), sua pesquisa revelou a importância do conhecimento mais amplo dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para os professores. Quando esses profissionais avançam em sua compreensão dos conceitos teóricos, tornam-se conscientes de suas ações no planejamento, refletindo na intencionalidade

⁷⁵ Referência: CONTI, C. A. M. A infância e o brincar. In: SILVA, D. N. H; ABREU, F. S. D. (orgs). Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus, 2015, p. 39-66.

⁷⁶ O Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) é uma instituição de educação infantil vinculada à UFSC, desempenha um papel fundamental na formação de professores de diversos cursos na Universidade. Como um espaço relevante para a formação, o NDI atua nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Dentro da instituição, destaca-se um Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Teoria Histórico Cultural e Ontologia Crítica.

e na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Para a autora, aprofundar o conhecimento teórico capacita o professor a assumir a autoria de suas práticas, permitindo-lhe ser consciente e responsável pelo desenvolvimento das crianças. Para a professora entrevistada, a teoria possibilita olhar o desenvolvimento da criança, considerando a realidade concreta da vida da criança, além dos limites da escola.

No estudo de Souza (2023) observamos que:

A partir dos princípios da Psicologia Histórico-cultural percebemos que o papel da professora consiste em participar do processo de desenvolvimento do pensamento consciente dos estudantes, mediando a aprendizagem dos conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade, de modo marcante, interessante, significativo para as crianças e potencializando a constituição de uma consciência crítica e ativa nos contextos coletivos. (Souza, 2023, p. 130)

Essa exposição de Souza (2023) ficou evidente na pesquisa de Campos (2015), pois ela demonstra que a professora tem consciência do seu papel, e isso também é fruto da influência significativa que a formação inicial e continuada tem para sua prática pedagógica com as crianças.

Com relação a formação de professores, Brichi (2018), ao analisar os cadernos PNAIC, destaca que no título “*Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias*” as autoras⁷⁷ tratam da contribuição de Vigotski e seus colaboradores em relação à escola, jogos e brincadeiras. Apresentando uma citação direta ao texto Brichi (2018) ressalta que é desenvolvida a ideia da escola como um suporte (andaime) que impulsiona o desenvolvimento infantil. Nessa passagem desse texto destaca-se a importância de propor desafios a todas as crianças para promover avanços em seu aprendizado. A apropriação do repertório de brincadeiras, jogos e atividades lúdicas, enquanto parte do patrimônio cultural, emerge como uma estratégia fundamental. Isso permite que as crianças, em interação com seus pares e ao empregar estratégias cognitivas, desenvolvam as funções mentais superiores associadas ao pensamento e à linguagem. (Brasil, 2012, p. 7 *apud* Brichi, 2018, p. 131).

Neste ponto, é pertinente realizar uma ponderação, embora não se busque idealizar que a formação assegure uma prática eficaz e automática na compreensão da relevância do brincar para o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, reconhece-se que essa formação pode contribuir com as oportunidades de o brincar estar presente na escola.

⁷⁷ Autoras: Ester Calland de Sousa Rosa, Margareth Brainer, Tícia Cassiany Ferro Cavalcante. Referência completa deste caderno: BRASIL.Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: vamos brincar de construir as nossas e outras histórias. Ano 02, unidade 04. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012

Rausch e Schlindwein (2020), ao desenvolverem uma pesquisa com professoras que observaram e problematizaram sua própria prática, defendem que a ressignificação da prática docente demanda uma abordagem teórica. Esse processo não se concretiza apenas por meio de treinamentos, palestras ou seminários, mas sim através de uma interação dinâmica com a prática, envolvendo reflexão coletiva, autorreflexão, pensamento crítico e criativo, além de educação continuada. Estratégias de formação processuais, coletivas e contínuas, com a promoção de reflexões conjuntas entre os professores, compartilhamento de experiências, negociação de significados e confronto de pontos de vista, surgem como elementos essenciais para uma prática docente comprometida. (Rausch e Schlindwein, 2020, p. 107)

Ressaltamos, ainda, que as condições de vida e trabalho exercem uma influência significativa na prática do professor (Moura, 2019). Assim, se faz urgente a necessidade de assegurar aos professores uma remuneração adequada, tempo dedicado ao planejamento e estudo, momentos de fruição e descanso, acesso a oportunidades culturais, bem como todas as condições básicas de produção e reprodução da vida. A precarização do trabalho docente e as condições da escola são questões essenciais que não podem ser negligenciadas nesse debate do brincar na escola.

Milléo (2020) relata a transformação em sua prática pedagógica ao se envolver no processo de criação na ação dramática com personagens. Ela percebeu que essa experiência poderia contribuir com a ampliação do repertório de brincadeiras (dramáticas) das crianças e poderia proporcionar ao professor acesso a vivências dessa ordem e instigar reflexões sobre as práticas com as crianças. Segundo Milléo (2020), nos primeiros anos de sua carreira, suas atividades centravam-se em adornar as paredes com desenhos da mídia, fornecer trabalhos prontos para colorir e organizar apresentações em datas comemorativas. Embora essas práticas fossem visíveis para as famílias e colegas, não refletiam a profundidade de seu comprometimento com o ensino. O conceito de ser professora, para ela, transcendeu a mera transmissão de conteúdos e manutenção da ordem na sala de aula, evoluindo para um papel mais envolvente e reflexivo.

Campos (2015) ressalta que na prática por ela investigada, a professora percebe o quanto a brincadeira colabora com essa ampliação de repertório e de vivências. No caso de sua investigação, sobretudo, o papel da brincadeira na apropriação da linguagem escrita. Retiramos um trecho da fala da professora presente no estudo de Campos (2015):

Para que ocorra a apropriação da linguagem escrita pelas crianças, é necessário que alguns processos mentais se desenvolvam, como a atenção, a imaginação, o pensamento. São assim denominadas por Vigotski, como as funções psicológicas

superiores. Na brincadeira de papéis sociais estas funções são ativadas de maneira intensa e auxiliam no desenvolvimento dessas atividades. No processo de apropriação da linguagem escrita, tais funções também são necessárias. Ao colocarmos as crianças em situação em que exige o uso dessas funções, é mais provável que desenvolvam essas habilidades. Na brincadeira de papéis sociais é possível o professor organizar um ambiente e se inserir nesta brincadeira ampliando o repertório da brincadeira de tal forma que, além de representarem um papel, elas usem a escrita como elemento de representação, estabelecendo uma relação com a função desta linguagem (Campos, 2015, p. 161).

Ao analisar o processo de alfabetização no ambiente escolar, destacamos as pesquisas de Schneider (2004), Nunes (2011), Campos (2015) e Brichi (2018). A discussão desses estudos incita uma reflexão sobre a Teoria Histórico-Cultural e como o brincar pode desempenhar um papel significativo nesse contexto. Os estudos de Smolka (2008) contribuem para a reflexão sobre o processo de alfabetização, explorando como Vigotski percebe os sentidos e significados, a influência da brincadeira na formação de conceitos, o papel da linguagem, dos símbolos culturais e como a escrita deve adquirir sentido para a criança. Esses aspectos ressaltam a relevância do papel social da escrita e da leitura.

Para Campos (2015):

O legado teórico-metodológico deixado pela teoria histórico-cultural aponta para o entendimento de que, se fossem oportunizadas situações intencionais que realmente atendessem às atividades promotoras do desenvolvimento da criança, tais como brincar, desenhar, experimentar e expressar-se corporalmente, estariam garantidos já na educação infantil os elementos constituintes do ensino da linguagem escrita, já que o ser humano é capaz de aprender a função simbólica dos códigos escritos a partir dos primeiros anos de vida. Entendido deste jeito, o ensino da escrita não seria um processo doloroso e reprodutor do desenho das letras e sim uma função simbólica na qual a criança estabelece sentido ao que escreve. (Campos, 2015, p. 97)

Para Brichi (2018):

[...] o papel do professor passa a ser fundamental, como adulto mais experiente, consciente de sua função de ensinar. Assim, escolher o material escrito adequado à idade, como cartas, bilhetes, pequenos contos, narrativas e outros, deve fazer parte dos processos metodológicos para o início da escolarização. Para Vigotski (2009), a criação literária infantil deve ser estimulada, pois sua aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento cultural da criança. **Assim como ajudamos na orientação e organização da brincadeira da criança, devemos estimular, orientar e acompanhar sua atividade criadora** (Brichi, 2018, p. 65, grifos nossos).

Dessa forma, podemos concluir que a atividade do brincar na escola tem o potencial de impulsionar a aprendizagem para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores e contribuir de maneira abrangente para a promoção da alfabetização.

A humanidade não pode abandonar a importância dos conhecimentos científicos para evolução da nossa espécie. Em um contexto em que debatemos sobre “Inteligência Artificial”,

o uso quase que adicto das redes sociais, se faz necessário pautar o acesso à aprendizagem da matemática, da leitura, da escrita e da ciência em sua totalidade. A capacidade de se comunicar, de pensar, de escrever, calcular e apreciar a literatura deve ser preservada e o brincar, a brincadeira é parte fundamental desse processo.

Na próxima seção vamos explorar aspectos da Teoria Histórico-Cultural que contribuem para uma reflexão teórica sobre o papel do brincar no desenvolvimento da criança.

4.3 EIXO 3: BRINCAR - TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Ao examinar as cinco dissertações em foco, observamos a presença marcante da Teoria Histórico-Cultural no debate conduzido por Schneider (2004), Campos (2015), Brichi (2018) e Milléo (2020). Ambas as autoras fundamentam suas pesquisas em conceitos e pressupostos desta teoria, orientando assim suas discussões.

Schneider (2004), baseia-se nas obras de Vigotski, Leontiev e Elkonin. Nunes (2011) discute a partir principalmente de Montessori e Freinet estabelecendo um diálogo com Vigotski. Campos (2015), se ancorou em Vigotski, Elkonin, Luria e Leontiev. Brichi (2018) e Milléo (2020) se apoiaram mais especificamente em Vigotski.

Para o processo de análise deste eixo, procedemos com um mapeamento das obras atribuídas⁷⁸ a Vigotski, Luria, Leontiev e Elkonin, as quais foram referenciadas nas dissertações. Esse exame nos permitiu identificar as traduções e edições consultadas durante a elaboração de suas pesquisas. Deste modo foi possível explorar aspectos que evidenciam a dinâmica dos debates e a importância do acesso aos escritos dos autores no contexto desse campo específico de estudo. Embora a lista completa das obras esteja disponível ao final desta seção, ao longo das discussões, faremos referência a essa tabela.

Observamos nas dissertações analisadas a relevância do brincar a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, que concebe essa atividade não como algo dado e inato, mas como um processo construído historicamente. Schneider (2004) Campos (2015) e Milléo (2020), destacam o brincar como uma atividade que se aprende.

Schneider (2004) a partir de Wajskop (1999) argumenta “*a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender.*” Fazendo referência direta a Wajskop complementa “[...] a

⁷⁸Na tabela, realizamos a distinção entre obras completas e textos específicos inseridos em uma obra mais extensa. Por exemplo, um texto atribuído a Leontiev pode estar contido em um livro com três autores, sendo o primeiro Vigotski. Assim, ao citar Leontiev, não estamos referenciando diretamente Vigotski. A consideração sobre a - atribuição dessas obras à - ressalta a importância de reconhecer que alguns textos passaram por edições, não refletindo necessariamente uma autoria original.

brincadeira não é espontânea nem natural na infância, mas é resultado de aprendizagem, dependendo de uma ação educacional voltada para o sujeito social criança”. (Schneider, 2004, p. 90).

Para Campos (2015), a Teoria Histórico-Cultural proporciona uma compreensão de que a brincadeira é uma atividade que necessita ser ensinada nas escolas, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, a autora defende que essa atividade propicia a formação de estruturas internas, tais como atenção, memória voluntária⁷⁹, emoção, sentimento, percepção, criação e atenção voluntária⁸⁰, todos elementos constitutivos do desenvolvimento da criança. Esses aspectos, incluindo a apropriação dos códigos escritos, conforme indicado por Lima (2007), são fatores importantes a serem considerados.

Milléo (2020) expõe a partir de Vigotski (1933/2008) que “[...] *a brincadeira se constitui como atividade, linha, motriz. Mas embora possua condições para que aconteça, ela é uma atividade socialmente aprendida e fruto de reelaborações de acordo com as relações e com as vivências*” (Milléo, 2020, p. 88). Ao mesmo tempo em que Milléo (2020) defende o brincar como uma atividade aprendida, a autora explora elementos de ordem natural e biológica ao apresentar uma passagem de Vigotski, na qual o autor delinea que o brincar “[...] *surge invariavelmente em todas as fases da vida cultural dos povos mais diferentes e constitui uma peculiaridade natural e insuperável da natureza humana.*⁸¹” (Vigotski *apud* Milléo, 2020, p. 98, grifos nossos). Essa afirmação, a princípio, pode suscitar uma possível contradição, que reside na dicotomia entre os termos “natural (biológico)” associados ao brincar como uma característica inata da natureza humana e o brincar como uma atividade aprendida socialmente. Essa aparente divergência destaca a complexidade da atividade de brincar, sugerindo que, embora haja raízes naturais nessa prática, sua manifestação e significado são aprendidos por influências sociais e culturais.

⁷⁹ Para elucidar o conceito de “memória voluntária”, Campos (2015) recorre a Martins (2012, p. 15) “[...] *na primeira infância, a memória é involuntária e sem um fim determinado. Ou seja, a criança não evoca seus conteúdos por um ato volitivo e nem memoriza com o objetivo de recordar posteriormente. Fixa na memória aquilo que tem significação num determinado momento, que se relaciona com a satisfação de suas necessidades e interesses e, sobretudo, aquilo que possui um forte conteúdo emocional. A conversão, ainda que futura, da memória involuntária em memória voluntária não ocorre na ausência de condições educativas que tem essa finalidade ao longo de todo o percurso de desenvolvimento da criança, uma vez que a experiência de associação, a repetição e o treino são requisitos primários para essa aquisição*” (Martins, 2012 *apud* Campos, 2015, p. 46-47).

⁸⁰ Campos (2015), insere uma nota explicativa também para “atenção voluntária”. Segundo a autora: “*A atenção voluntária é compreendida pelos teóricos dessa perspectiva como o domínio de atenção involuntária, ou seja, a brincadeira leva necessariamente a criança a ter domínio das suas vontades, desenvolvendo outras técnicas de concentração e atenção, essenciais no prosseguimento da escolarização*” (Martins, 2012 *apud* Campos, 2015, p. 47).

⁸¹ Essa referência está no capítulo intitulado “*Os instintos como objeto, mecanismo e meios de educação*” no livro “*Psicologia Pedagógica*”, na tradução referida (Artmed), o autor explora a temática do brincar, mesmo que, nessa tradução específica, o termo seja apresentado como jogo.

Vigotski não nega a importância do aspecto biológico. Neste texto, especificamente, o autor fundamenta suas ideias de forma significativa na reflexologia, sendo este livro uma espécie de manual destinado a professores que ele redigiu no início de sua vida como professor. Assim, ao examinarmos o desenvolvimento de suas ideias, notamos um salto na discussão, especialmente ao examinarmos o texto de 1933 sobre a brincadeira, o qual é resultado da transcrição de uma de suas aulas.

Ao citar esse trecho, Milléo parece argumentar que o brincar não é exclusivo das crianças, mas também uma atividade que envolve os adultos. A autora defende essa posição, citando Moreira (2015), que considera o brincar como uma “*necessidade ontológica*”, indicando sua importância fundamental para o desenvolvimento humano e que se estende para toda a nossa vida.

Schneider (2004) parte do pressuposto de que o brincar encontra-se restrito à escola, resultando, assim, na confinamento da própria infância, entendida como uma construção social. A autora defende que o desafio consiste em defender a ideia de que tanto na educação infantil quanto nas séries iniciais, é preciso preservar a infância, constituída pelo brincar, como um direito estabelecido. Nessa perspectiva, Schneider (2004) contou com pesquisas de autores como Pinto e Sarmiento (1997), Rocha (1999), Kishimoto (1998), Faria e Palhares (2000), que conforme defendido pela autora compartilham dessa visão.

Observamos em Campos (2015), Bricchi (2018) e Milléo (2020) o reconhecimento também da infância como uma construção histórica e social. Entendemos que essa compreensão da constituição social do ser humano é um pressuposto fundamental na Teoria Histórico-Cultural.

Em consonância com o pensamento vigotskiano, Campos (2015) sustenta a perspectiva de que a criança é um “[...] *um ser datado pela história de seu tempo, concreto, com características próprias que nasce num lugar determinado por relações sociais e necessidades postas de forma diferente em cada época e cultura*” (Campos, 2015, p. 32). Destaca-se que, desde o seu nascimento, a criança estabelece relações sociais com as condições concretas que promovem seu desenvolvimento, uma vez que é na relação com o outro, mediada pela cultura, que ela se humaniza.

Neste sentido, Schlindwein (2015) ressalta uma contribuição significativa de Vigotski que foi “[...] *a premissa invertida acerca da compreensão da constituição da humanidade no ser humano. Não basta nascer da espécie humana, homo sapiens, mas é preciso humanizar-se, algo que só se processa em sociedade*” (Schlindwein, 2015, p. 419). Essa reflexão nos conduz

a ponderar sobre o caráter social inerente inclusive do próprio ato do nascimento, como no caso do parto, que é influenciado por fatores culturais e de acesso (Bezerra, 2006). O nascimento de cada criança é uma experiência única, marcada por uma multiplicidade de fatores, que abrangem também aspectos econômicos, geográficos e sociais.

Se desde esse momento inicial da vida vamos nos constituindo humanamente, defendemos que o brincar também é algo marcado pela história e pela cultura. O adulto, como representante da cultura, desempenha um papel fundamental ao acompanhar as crianças. Milléo (2020) comenta sobre essa função social:

Lembremo-nos do papel do adulto no desenvolvimento da criança e que ele será o responsável por permitir o acesso à cultura. A maneira como a criança brinca com um brinquedo também tem relação com a maneira como viu essa manipulação pelo adulto. E, a forma como acontecerá pela criança a relação com esse objeto é para além da oportunidade de apenas lidar com ele, mas a sentir por meio dele, meio de trabalhar suas emoções, seus anseios, seus desejos (Milléo, 2020, p. 101).

Evidenciamos nas formulações de Schneider (2004); Nunes (2011); Campos (2015) e Milléo (2020) a importância do brincar nesse processo de constituição do ser humano e a relevância desta atividade no ambiente escolar como mobilizador da aprendizagem. As autoras defendem que os momentos de brincadeira precisam ser valorizados, pois ampliam o repertório da criança.

Segundo Schneider (2004), respaldada pelas ideias de Elkonin (1998), as mudanças sociais exercem influência significativa na vida das crianças. Ao analisar as diversas formas de brincar em distintas culturas e períodos históricos, Elkonin (1998) constatou que em sociedades menos desenvolvidas, quando as crianças compartilhavam atividades laborais com os adultos, elas se envolviam em brincadeiras, mas notou a ausência da representação de cenas da vida adulta ou da imitação das situações cotidianas, indicando a inexistência do “faz de conta” nessas circunstâncias. O autor expõe que com a mudança nas relações sociais e a complexificação dos meios de trabalho, ocorreu uma reconfiguração na divisão do trabalho, a participação das crianças na vida laboral se modificou. Schneider (2004) expõe que para Elkonin (1998) foi assim que o brincar de “faz de conta” nasceu e foi denominado de “jogo protagonizado”. E a autora completa:

Este fato faz com que a criança busque uma forma diferente de ter acesso à cultura de modo geral, e esta forma é traduzida pelo brincar. Brincando de faz-de-conta a criança tem acesso ao mundo dos adultos, e este modo de brincar conduz a criança também ao aprendizado de práticas e papéis sociais da sua cultura. Por meio destas atividades a criança observa que as relações sociais apontam os modos de “ser um humano”, e o papel do outro tem fundamental importância na constituição cultural deste humano, pois este se constitui sujeito na relação com o outro, um “outro” que compartilha do

mesmo contexto e que por isso lhe é possível transmitir significados daquele meio em que se encontra. Portanto, o meio no qual a criança vive e age apresenta-se para Vygotsky como um lugar carregado de significados, história e cultura, onde não cabe pensar num ser abstrato. É neste contexto que se constitui o humano [...] (Schneider, 2004, p. 59)

Campos (2015) também faz referência a Elkonin (2009) ao afirmar que seus estudos contribuem para esclarecer que, ao se envolver em atividades de “jogo protagonizado”, a criança busca reproduzir o mundo do adulto, incluindo suas relações sociais, os diálogos envolvidos e os diferentes papéis desempenhadas pelos indivíduos na sociedade.

Dessa forma, a autora com base em Elkonin (2009) infere que a criança se submete às regras do jogo como uma maneira de compreender as relações sociais. Os temas abordados nesses jogos são bastante variados e estão sujeitos a mudanças conforme as condições materiais das crianças.

Milléo (2020) questiona a adequação dos termos, como “brincadeira de faz de conta” e “brincadeira (jogo) de papéis”, segundo ela, essas expressões não capturam toda a complexidade da ação dramática humana presente no brincar. Em contrapartida, Milléo propõe uma abordagem que considera o brincar como um drama, utilizando termos como “brincar de ação dramática”, “brincadeira dramática”, “brincar dramático”. Para ela, essa perspectiva engloba uma gama mais ampla de atividades que vão além da simples imitação de papéis, incluindo elementos como agir, tensionar, conflitar, posicionar-se, imaginar, sentir, criar, viver e sublimar. Assim, para ela brincar dramaticamente representa não apenas uma parte da atividade, mas um exercício vital que é um processo criativo fundamental na primeira manifestação da ação dramática como atividade criadora humana.

Sem entrar na discussão sobre a terminologia mais apropriada, desejamos ressaltar, neste contexto, que a prática dessas brincadeiras, que proporcionam um envolvimento ativo da imaginação, contribui para a constituição das crianças como seres sociais. As autoras Schneider (2004), Campos (2015) e Milléo (2020) sustentam a importância dessas atividades no processo de humanização.

Entendemos a partir de Vigotski (1933/2021) que é por meio do brincar que a criança aprende e se desenvolve. Esta atividade mobiliza processos funcionais complexos. Segundo o autor “[...] a imaginação é o novo que emerge na brincadeira, é a neoformação que surge nessa atividade, na ação da criança com objetos aos quais ela atribui novos significados” (Vigotski *apud* Prestes, 2016, p. 35).

Nunes (2011) enfatiza a importância do brincar estar presente na prática pedagógica, destacando a necessidade que as crianças têm dessa atividade para o seu desenvolvimento. Ela

cita Mello e Gomes (2010), argumentando que “[...] *pensar na motivação para a aprendizagem implica pensar em afetação, em como o sujeito é tomado por, atravessado, perpassado pelas idéias, pelos objetos e fenômenos da realidade escolar*” (Mello e Gomes *apud* Nunes, 2011, p 147).

Para Campos (2015), os estudos de Vigotski e Leontiev proporcionaram uma compreensão da brincadeira como uma atividade humana que impulsiona o desenvolvimento, especialmente o desenvolvimento da criança. A autora também ressalta a relevância do brincar na escola, em instituições educativas, pois, segundo ela, esse ambiente permite à criança se inserir na cultura, recriando simbolicamente as experiências sociais dos adultos ao seu redor. Campos a partir de Vigotski (1933/2008), explica que a brincadeira é o contexto no qual a capacidade de representar o que está ausente e de criar algo novo se manifesta. Dessa forma, a criança constrói a consciência das coisas e dos fenômenos ao brincar, operando com instrumentos de uso dos adultos, promovendo assim seu desenvolvimento e adquirindo novas capacidades para atuar sobre a realidade (Campos, 2015, p. 49).

Para Brichi (2018):

Embora as crianças apresentem características semelhantes, cada criança se desenvolve de maneira singular, ou seja, aprende de forma diferente, em ritmos diferentes e em contextos específicos e, por isso, são heterogêneas. A aprendizagem aparece como algo extremamente importante na definição do rumo do desenvolvimento. Vigotski (1988, p. 115) considera que [...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (Brichi, 2018, p. 52).

Nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento, as autoras enfatizam o papel desempenhado pela imaginação e criação nesse contexto e colocam o brincar como protagonista no cenário da primeira infância. Para Nunes (2011) ancorada em Vigotski, “*Na atividade do brinquedo*⁸², como indicado por Vygotsky (1994), surge na criança a imaginação, que é um processo psicológico exclusivamente humano de atividade consciente” (Nunes, 2011, p. 186).

Milléo (2020) destaca que:

Vigotski (1921-1924/2001) nos ensina que a imaginação oferece a oportunidade de que no ambiente educativo as crianças, estudantes, e demais participante dessa rede operacional, estendam suas possibilidades vivenciais. Sem esquecermos que a principal fonte da imaginação está na realidade vivenciada pelos sujeitos e para que

⁸² Observa-se uma possível incongruência na tradução, brincadeira sendo traduzida como brinquedo.

seja cada vez mais abundante precisa estar aliada as mobilizações emocionais (Milléo, 2020, p. 122).

Acerca desse processo de imaginação das crianças e dos adultos, Milléo (2020), incorporando as contribuições de Vigotski (1921-1924/2003⁸³;1930/2009), afirma que “*a capacidade imaginativa vai se complexificando também de acordo com a faixa etária e à medida que os sujeitos têm material haurido da realidade, da cultura, da história, das relações*”(Vigotski *apud* Milléo, 2020, p. 131). A autora, respaldada por Vigotski, argumenta que os adultos possuem uma capacidade imaginativa mais desenvolvida em comparação com as crianças, porém, controlam-na com maior rigidez e depositam menos confiança nos produtos de sua própria imaginação. Ademais, muitas vezes, percebem a imaginação e o ato de brincar como atividades de pouca importância, relegando-as ao âmbito infantil, esquecendo-se de que a imaginação “[...] *está intrinsecamente vinculada às capacidades de planejamento e realização humanas*” (Smolka *apud* Milléo, 2020, p. 128).

Ao analisar outra passagem presente no trabalho de Milléo (2020): “*Vigotski (1930/2009a) alerta que o processo de criação e imaginação das crianças é diferente do processo dos adultos, sobretudo pelo material do qual se constrói a imaginação*” (Milléo, 2020, p. 84), compreendemos que talvez seja mais apropriado abordar esse processo **como diferente** nos adultos e nas crianças, sem quantificar como mais ou menos desenvolvido. A autora enfatiza que, conforme Vigotski, “*as vivências são basilares*” (Milléo, 2020, p. 84). Dessa forma, a compreensão é de que ninguém cria a partir do vazio; o processo de criação e imaginação é fundamentado no material ao qual temos acesso ao longo da vida.

Campos (2015) explora a relação entre imaginação e criação com base nos argumentos de Vigotski, destacando que a criança cria situações imaginárias, por exemplo, a partir de elementos da realidade. A combinação desses elementos representa o novo, expressão singular da criança: “*É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação*” (Vigotski *apud* Campos, 2015, p. 93). A autora reforça que a atividade criadora já está presente na infância, desempenhando um papel fundamental no processo de aprendizagem das crianças. Ao criar esse repertório, a criança

⁸³ Milléo (2020) faz referência a Vigotski, 1921-1924/2001, entretanto, acreditamos que essa citação esteja relacionada ao livro "Psicologia Pedagógica" de Vigotski, escrito entre 1921 e 1924, e publicado pela editora Artmed no Brasil em 2003. Na listagem de referências, o livro é mencionado com a data de 2001. Não encontramos uma edição da Artmed de 2001; a única edição localizada é a de 2003. No registro presente nesta edição da Artmed, consta: “Obra originalmente publicada sob o título 'Psicología pedagógica: um curso breve', Aique Grupo Editor S.A., 2001”.

evoca elementos que contribuem para a formação de sua personalidade, incluindo memória, percepção, imaginação, afetividade e linguagem oral e corporal.

Campos (2015) estabelece outras relações nesse processo:

[...] relação entre o produto final da fantasia e o fenômeno complexo da realidade. O sujeito não precisa estar próximo do lugar onde ocorreu o fato, entretanto, por meio da linguagem de outros, imagina como foi, cria novas combinações dessa experiência, imbuído de uma reserva de experiências anteriores. Assim, entende o autor, para criar uma imagem do deserto africano, por exemplo, o sujeito precisa ter ideia do areal, da aridez, do tipo de roupa adequado para sobreviver naquele clima, dos animais existentes naquele espaço etc. Neste caso, a imagem mental desse fenômeno da realidade que é o deserto africano é produção de algo com o qual o sujeito não teve uma relação direta. Esse conhecimento ele obteve por meio da cultura, então, a experiência se apoia na imaginação. Assim, todo o material da imaginação é retirado da realidade externa que nos afeta e nos permite relação com a obra. Partindo desta perspectiva, não existe uma criação pura; a criação aqui se diferencia de algo genial, tradicionalmente entendido como se fosse um processo inato (Campos, 2015, p. 93).

É pertinente destacarmos que essa reflexão ressalta novamente a necessidade da ampliação do repertório, tanto para crianças quanto para adultos. Acesso a bens culturais, à arte, à leitura e à escrita, bem como oportunidades para entrar em contato com expressões artísticas e processos humanos, tornam-se essenciais. Estas oportunidades não deveriam ser privilégio de uma classe específica, mas sim acessíveis ao coletivo. Para Vigotski (1930/2009) há uma:

[...] necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência - sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (Vigotski, 1930/2009, p. 23).

Com relação a ampliação de repertório defendida por Vigotski (1930/2009), Campos (2015) e Milléo (2020) fazem uma discussão entre a brincadeira e a arte. Campos (2015) entende que Vigotski (1925/1999) enxerga na arte a possibilidade de influência sobre nossos sentimentos e também sobre a organização do nosso comportamento para o futuro. Embora essa exigência possa nunca se concretizar totalmente, a arte nos impulsiona a aspirar além de nossas vidas, revelando sua capacidade em promover a emancipação humana ao explorar a “*zona de desenvolvimento proximal*”, ampliando nosso repertório sobre a realidade. Campos (2015) destaca que essa perspectiva a conduz a refletir sobre o sentido educativo da arte, incentivando-a a explorar elementos essenciais para compreender a produção das crianças na educação infantil, em consonância com a visão de Vigotski, que concebe a arte como a linguagem dos sentimentos. Campos (2015, p. 97-98).

Para Milléo (2020), com base em Vigotski (1924/2001), há uma sutil fronteira, o que ela chama de linha tênue, entre o ato de brincar e a arte do adulto. A autora defende que na esfera da arte, o ser humano encontra a oportunidade de transcender a vida, de sublimar, de vivências estéticas que geram um estado sensível propício para ações futuras, deixando marcas em nosso comportamento. A autora apresenta uma citação de Vigotski presente no livro “Psicologia da Arte” reforçando que a arte [...] *é portadora desse comportamento dialético que reconstrói a emoção e, por isso, sempre envolve a mais complexa atividade de uma luta interna que é resolvida pela catarse*” (Vigotski *apud* Milléo, 2020, p. 35).

Milléo (2020) completa:

Assim como a arte, o brincar pode revelar também a atividade criadora e seu ciclo completo de cristalização da imaginação, ainda que se diferencie da arte do adulto pelo material da vivência,[...] e pela técnica. Tanto na arte teatral como no brincar é possível vermos o drama como raiz, alimentando, sendo alimentado e evidenciado como ação. A ação dramática acometida em ambos, configura-se no limiar entre vida e arte. E, no brincar, ela é pela primeira vez no desenvolvimento humano possibilidade criadora. Mas no brincar o produto criado não é o mesmo da arte teatral, sua intenção não visa técnicas, apresentações, e sim o exercício de colocar em movimento as “unidades” constitutivas da atividade criadora (Milléo, 2020, p. 96-97).

No tocante dessa discussão, percebemos a presença do conceito desenvolvido por Milléo (2020) sobre o “*drama como ação pedagógica*”⁸⁴, que precisa ser discutido e vivenciado como educação estética, proporciona oportunidades de imaginação e criação às crianças e aos adultos. A autora argumenta que esses momentos trazem um potencial significativo para o desenvolvimento. Ela discute “[...] *a relação entre a ação dramática e o brincar, destacando o brincar dramático como primeira atividade criadora humana e base para a ação dramática desenvolvida pelos adultos em outras circunstâncias, como o Teatro*” (Milléo, 2020, p. 104, grifos nossos).

A proposta de Milléo (2020) com os momentos de “brincar dramático” foi criar com as crianças e não para elas. Ela comenta: “*Iniciei criando uma personagem para as crianças, mas fui percebendo que não era para elas, mas com elas que atuaria. Colocar as crianças sentadas frontalmente para apenas me verem parecia algo de uma monotonia inaceitável*” (Milléo, 2020, p. 109, grifos nossos). Nesse contexto, ela explora a relação entre o drama teatral e o drama da vida. A autora defende que o brincar teatral **com as** crianças provoca diversas

⁸⁴ Milléo (2020) define o conceito da seguinte forma: “*Defendemos o drama como ação pedagógica como um conceito que abarca práticas pedagógicas constituídas por vivências que tenham como pilar o brincar dramático. O brincar dramático como vivência propulsora ao desenvolvimento infantil. O brincar com regras explícitas ou implícitas, estruturado como jogo, constituindo situações experimentais, vivenciadas, que possam promover a imaginação, as emoções, sensações.*” (Milléo, 2020, p. 147)

experiências e emoções, levando-nos a considerar o brincar como uma forma de regulação dos afetos. A reflexão sobre como o brincar auxilia a criança na elaboração de sentimentos e dramas da vida torna-se relevante.

À luz da perspectiva de Vigotski, percebemos que a criança brinca não apenas em busca de prazer, mas também como meio de lidar com as emoções que vivencia. Milléo (2020) reforça:

[...] o brincar é bem mais do que uma imitação de situações observadas e vividas na realidade da criança, e bem mais do que a realização de desejos não atingidos em uma esfera pessoal, mas a realização de desejos generalizados e complexamente reelaborados. O que quer dizer que nem tudo que a criança veja ou sinta ela transfira imediatamente para a brincadeira. Isso é reelaborado de maneira generalizada pelas crianças, de acordo com a circunstância. Por exemplo, não é porque ela viu um carro que sairá brincando de dirigir. Mas num momento de brincadeira ela possa trazer essa ação. Ela não pode dirigir no plano social, mas faz isso no seu brincar (Milléo, 2020, p. 94).

Neste sentido, percebemos que a criança brinca também para realização de desejos, mas é mais que isso:

O princípio de satisfação, por exemplo, poderia levar à brincadeira uma visão extremamente instrumentalizada e a anulá-la como um modo na qual as necessidades das crianças se realizam. Também a criança não brinca somente para descarregar energias acumuladas. Assumir isso seria anular o brincar como espaço no qual futuras atividades, emoções e funções sociais são vivenciadas. (Milléo, 2020, p. 91)

Schneider (2004) destaca essa questão da realização de desejos e enfatiza a importância dos adultos, afirmando que:

Tomando como referência o mundo dos adultos, o brincar é a forma que a criança tem de satisfazer seus desejos, lembrando que, para atender às suas necessidades básicas, a criança fundamentalmente conta com as relações estabelecidas com os adultos” (Schneider, 2004, p. 66).

Imbuídos dessa reflexão, percebemos a importância da relação do adulto com a criança e do brincar. Para Schneider (2004), ancorada em Leontiev (2001), é por meio dessa atividade que o ser humano se humaniza. Diante dessa perspectiva, a autora enfatiza que esse argumento reforça a necessidade de se abrir as portas da escola para o brincar, reconhecendo-o como um elemento fundamental no processo de humanização. A discussão a partir de Leontiev (2001) sobre o brincar como “*atividade principal*” da criança durante a idade pré-escolar é evidente em pesquisas como as de Schneider (2004); Nunes (2011); Campos (2015) e Bricchi (2018).

Nunes (2011), a partir da realização de um levantamento de produção, constatou que o brincar tem sido debatido no meio acadêmico como a “*atividade principal*” da criança,

intrinsecamente humana e humanizadora, destacando a Psicologia Histórico-Cultural como principal referencial teórico, com os autores Vigotski, Leontiev, Luria, Elkonin e Davidov. A autora nos informa que estão presentes nas produções que tratam do brincar autores como Brougère, que acrescenta à discussão a ideia de *cultura lúdica*, Kishimoto, que aborda o brincar focalizando os processos educativos na educação infantil e autores da Sociologia da Infância, que defende a infância como uma categoria social.

Ao depararmos com a assertiva de que o brincar é a “*atividade principal*” da criança, conforme evidenciado nas pesquisas analisadas, certas questões surgem como expõe Nunes (2011):

Pensar a presença do brincar na escola de ensino fundamental, partindo do entendimento de que nessa etapa da educação básica há a prioridade da atividade do estudo, mas também entendendo que a **atividade principal da criança é o brincar**, sugeriu-nos a questão de como e em qual medida deve ser a relação dessas duas atividades na prática pedagógica de anos iniciais. Que brincar é esse que deve estar presente nessa escola? (Nunes, 2011, p. 154, grifos nossos)

As indagações levantadas por Nunes nos convidam a refletir sobre questões relacionadas à “*atividade principal*”, particularmente no contexto da presença do brincar na escola. Nosso entendimento é que o brincar não deve ser encarado sob uma perspectiva utilitarista; sua importância vai além da aprendizagem. Pensando sobre o brincar ser a “*atividade principal*” da criança, observamos que Milléo (2020) questiona essa definição e destaca que Vigotski reforça o brincar não como uma “*atividade principal*”, mas sim como “*motriz*”. A autora enfatiza que o brincar é uma atividade humanamente desenvolvida, repleta de objetivos e regras e aduzindo Vigotski, expõe que a brincadeira é séria, atinge seu ápice, promove o confronto e é o ambiente onde “*A criança aprende a ter consciência de suas próprias ações, a ter consciência de que cada objeto tem seu significado*” (Vigotski apud Milléo, 2020, p. 95).

Em Campos (2015), observamos a utilização do termo “*atividade-guia*” ao explicar sobre a “*brincadeira de papéis sociais*”, “*jogos de papéis*” e “*jogo protagonizado*” que são utilizados por Vigotski e por Elkonin para descrever a atividade realizada pela criança no período pré-escolar. Ambos os autores sugerem que essa atividade emerge por volta dos três anos de idade e, nesse momento, ela desempenha um papel fundamental no guiar do desenvolvimento da personalidade da criança. No entanto, Campos (2015) destaca que, segundo esses autores, além da “*atividade-guia*”, a criança desenvolve atividades secundárias que, em conjunto, formam um leque de atividades complementares no processo de desenvolvimento infantil.

Assim, observamos que Campos (2015) já emprega o termo “*atividade-guia*”. A autora constatou em sua pesquisa no NDI que para a professora, que foi foco de investigação, o processo pedagógico se revela como algo complexo, composto por um emaranhado de atividades interconectadas. Campos (2015) observou que:

[...] Brincar é a atividade que melhor **guia o desenvolvimento** da criança e, por isso, precisa ser contemplada no planejamento diário do professor da educação infantil de forma intencional. No entanto, outras atividades são necessárias e precisam ser desenvolvidas para que o processo se complete” (Campos, 2015, p. 168, grifos nossos).

Ao examinar alguns aspectos conceituais, comparando a tradução⁸⁵ do texto “*A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*” da edição de 2021 com a de 2008, mesmo se tratando de textos de traduções diretas, ambas realizadas por Zoia Prestes, notamos diferenças. Por exemplo, observamos uma substituição do termo “*atividade principal*” por “*atividade-guia*”. Essa alteração sugere que o brincar seria a “*atividade-guia*” do desenvolvimento. Prestes⁸⁶ nos esclarece que a palavra “*principal*” não alcançava o sentido ao qual Vigotski atribui a brincadeira como atividade. Após um período de reflexão, a autora conseguiu encontrar uma palavra que melhor expressasse essa compreensão, optando por utilizar a palavra “*guia*”.

No tocante a esse debate, no trabalho de Milléo (2020) aparece um questionamento sobre a concepção do brincar como atividade principal da criança, a autora defende a noção de “*atividade motriz*”. Em Campos (2015) verificamos a inclusão da “*atividade-guia*” na discussão. Em debates acerca da Teoria Histórico-Cultural, já nos deparamos com discussões

⁸⁵ Em dois momentos identificamos essa alteração, segue os trechos:

A brincadeira é a **atividade principal** ou, simplesmente, uma atividade predominante quando a criança está nessa idade? (2008, p. 24, grifo nosso)

A brincadeira é a **atividade-guia** ou, simplesmente, uma atividade predominante quando a criança está nessa idade? (2021, p. 209, grifo nosso)

Em última instância, a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de **atividade principal**, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança. (2008, p.35, grifo nosso)

Em última instância, a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de **atividade-guia**, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança. (2021, p. 235-236, grifo nosso)

⁸⁶ Excerto extraído da comunicação pessoal realizada por e-mail em 31 de janeiro de 2024: “*Em 2008, quando traduzimos, pela primeira vez, o texto original de Vigotski, ainda não tínhamos concluído que o conceito empregado por Vigotski ‘veduschaia deiatelnost’ deveria ser traduzido por ‘atividade-guia’ e não principal. Traduzir é um ato contínuo e, como não fiquei satisfeita com a palavra “principal”, durante um bom tempo permanece matutando para chegar a palavra guia. Para ter uma ideia, me lembrei de uma brincadeira russa da minha infância que tinha a figura do guia e daí, conversando com a Elizabeth Tunes, na mesma hora comemoramos meu achado, pois a palavra principal não transmite o sentido que Vigotski atribui à brincadeira como atividade.*” (Prestes, comunicação pessoal, 31 de janeiro de 2024).

bastante complexas e críticas à noção de “*atividade*” desenvolvida por Leontiev (Toassa, 2020b).

Podemos observar uma das críticas levantadas acerca da noção de atividade em Leontiev realizado por Toassa (2020b) no texto “*Leontiev sobre Matéria e Consciência: Sua Crítica a Vigotski nos Anos 1930s*”, conforme a passagem a seguir:

Enfatizando a importância das relações materiais, obrigatória após a Grande Quebra, Leontiev caminhou ao encontro do dualismo ontológico entre matéria e consciência, ou antes, *entre atividade e consciência*. Isso traz consequências epistemológicas – pois a noção de prioridade ontológica da atividade prática com relação à consciência “trava” a construção de seu entendimento sobre a multiplicidade das vivências e sua necessária imbricação em todo e qualquer fazer humano, à moda vigotskiana. Com isso, a noção de atividade adquiriu um papel teórico impreciso, servindo tanto à descrição quanto à explicação da realidade (Lazarev, 2004; Zinchenko, 2004), defeito que lhe é constitutivo, criando um pensamento circular, bastante deficitário enquanto teoria psicológica dialética. Ao invés de espirais, Leontiev descreve círculos. (Toassa, 2020b, p. 6, grifos da autora)

Toassa (2020b) lança um debate acerca dos fundamentos da teoria da atividade e propõe uma análise histórica do percurso de Leontiev. Neste artigo a autora apresenta questões relacionadas ao distanciamento entre Leontiev e Vigotski, e como Leontiev vai alicerçando a noção de atividade.

Com base em Veresov e Barrs (2016), é possível inferir que a concepção do brincar como “*atividade principal*” em Leontiev pode ter sido originada na aula ministrada por Vigotski em 1933 sobre a brincadeira⁸⁷. Isso fica evidente no seguinte trecho:

A ideia de uma atividade principal é um conceito-chave na teoria psicológica da atividade de Leontiev. Embora o trabalho de Vigotski sobre a brincadeira não forneça uma explicação explícita do significado de ‘atividade principal’, este foi o primeiro trabalho em que apareceu a ideia do jogo como atividade principal na primeira infância (Veresov e Barrs, 2016, p. 28, tradução nossa⁸⁸).

Diante desta abordagem sobre o brincar como atividade principal na infância, surge a necessidade de reflexão, se considerarmos o brincar como algo aprendido, nos indagamos como rotular a atividade como principal para aquelas que não aprenderam a brincar. Talvez, após aprenderem e terem oportunidades para brincar, essa então se tornaria uma atividade principal? Podemos buscar algumas reflexões para essa indagação em Vigotski (1933/2021). Para o autor

⁸⁷ “*A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*”.

⁸⁸ Trecho no original: “*The idea of a leading activity is a key concept in Leont’ev’s psychological theory of activity. Although Vygotsky’s paper on play does not provide an explicit explanation of the meaning of ‘leading activity’, this was the first paper where the idea of play as a leading activity in early childhood appeared (Veresov, 2006)*” (Veresov e Barrs, 2016).

a criança não brinca o tempo todo e não se comporta na vida sempre de forma igual na brincadeira, conforme expõe:

Eu penso que a brincadeira não é o tipo predominante de atividade da criança. Nas principais situações de vida, a criança se comporta de forma diametralmente oposta ao modo como se comporta na brincadeira. Nesta, a ação da criança se submeter ao sentido, mas, na vida real, a ação, é claro, prevalece em relação ao sentido. Dessa forma, temos uma brincadeira, se desejarem, o negativo do comportamento da criança na vida em geral. Por isso, considerar a brincadeira como protótipo de sua atividade de vida, como uma forma predominante, é completamente sem fundamentos (Vigotski, 1933/2021, p. 233).

E continuando, de acordo com Vigotski (1933/2021) “[...] *Parece-me que, do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha que guia o desenvolvimento*⁸⁹ na idade pré-escolar” (p. 210, grifos nossos). Desta forma, observamos que a abordagem da “atividade-guia” pode proporcionar uma contribuição mais apropriada, levando em consideração a aprendizagem e o desenvolvimento proporcionadas pelo ato de brincar a partir de Vigotski.

Esse nos parece ser um debate complexo, pantanoso, mas decidimos trazer à tona essa discussão, mesmo em um espaço curto e sucinto, com as fontes que tivemos acesso Veresov e Barrs (2016); Toassa (2020b), para lançar algumas reflexões sobre o “brincar como atividade principal da criança” que foi um ponto bastante presente nas dissertações analisadas.

Nesta perspectiva, a incursão nos trabalhos revelou a influência das recentes traduções e publicações das obras de Vigotski na construção textual e fundamentação adotadas pelas pesquisadoras. Isso se torna visível ao examinarmos a presença do livro “*Imaginação e Criação na Infância*” em Campos (2015) e Milléo (2020), bem como o texto “*A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*” de 2008, que segundo Milléo (2020, p. 90), é o “[...] *mais conhecido de Vigotski, no Brasil, sobre a brincadeira [... e] é referência recorrente nas rodas de estudos da teoria histórico-cultural*”.

A presença das novas versões, com traduções diretas do russo para o português, nos parece revelar diferenças entre a dissertação defendida em 2004 para as datadas de 2015 e 2020. Observamos isso ao verificar que na pesquisa de Campos (2015) e Milléo (2020), são introduzidos mais fortemente a questão das emoções, que não figuram tão expressivamente no estudo de Schneider (2004), percebemos assim que com essas novas edições, podem proporcionar outras reflexões sobre o papel da brincadeira na vida das crianças.

⁸⁹ Na tradução do texto “*A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*” de 2008 o trecho em negrito foi traduzido como “linha principal do desenvolvimento”.

Schneider (2004) fundamenta sua análise a partir da tradução contida no livro “*A formação social da mente*”, intitulado “*O papel do brinquedo no desenvolvimento*”. Este texto é parte de uma compilação editada, assim como os demais textos presentes no referido livro, conforme indicado pelos próprios editores: Steiner, Souberman, Cole e Scribner (2007).

Segundo Prestes (2008), essa tradução apresenta distorções evidentes, uma vez que o original (*Igra e ieio rol v psikhitcheskom razvitii rebionka*) compreende 25 páginas, enquanto a presente edição contém 16 páginas. Ao consultarmos a versão de 2007, que temos disponível, identificamos que esta abrange 18 páginas. Prestes (2008) aponta equívocos, começando pelo título, onde a palavra “brincadeira” foi traduzida como “brinquedo”, o que, ao nosso entender, compromete a leitura e interpretação do texto.

Ao compararmos as publicações, notamos essa diferença na primeira frase. O título “*O papel do brinquedo no desenvolvimento*” inicia assim: “*Definir o **brinquedo** como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões*” (Vigotski, 1933/2007, p. 107), enquanto na tradução de 2021, com título diferente, a redação inicia assim: “*Quando falamos sobre a **brincadeira** e seu papel no desenvolvimento da criança na idade pré-escolar, emergem duas questões fundamentais*” (Vigotski, 1933/2021, p. 209). Nesse pequeno excerto já podemos perceber a diferença entre as traduções.

Milléo (2020) defende a potência do brincar como uma atividade motriz que contribui também para a elaboração dos dramas⁹⁰ e dos afetos. De acordo com Schlindwein e Martins (2019, p. 63), “[...] *ao explicar a relação da criança com o drama e com a criação na idade escolar, Vigotski expõe que o drama se constitui como um eixo de relação da criança com sua realidade e com sua imaginação por meio de brincadeiras de faz de conta*”.

Observamos que Milléo (2020) disserta também nessa direção, explorando aspectos emocionais e dramáticos do ato de brincar. Segundo a autora, a criança vivencia o drama de forma intrínseca durante a brincadeira, transformando-o de maneira visível em ação dramática. O ato de brincar é o meio pelo qual a criança se apropria do seu contexto, facilitando o choque entre funções, o confronto entre sistemas psicológicos e o exercício da compreensão social (Milléo, 2020, p. 96).

⁹⁰ Milléo (2020) define “[...] *o drama numa dimensão mais ampla, afirmado, por meio de Vigotski, como fundamental no processo de constituição da nossa psique. Isso nos levou a pensa-lo para além de metodologias que o configuram dentro de uma Pedagogia especial, mas na linha tênue entre vida e arte, vida e atividade criadora. Do mesmo modo, o brincar nos pareceu e, ao mesmo tempo, vinculado ao drama.*” (Milléo, 2020, p. 104, grifos nossos). Em outra passagem ela expõe: “*o drama, a raiz da constituição da nossa psique, condição humana que nos abre portas para debater, questionar, tensionar, conflitar, criar. O drama está na relação entre os processos internos e externos da nossa constituição e que nos permite transgredir*” (Milléo, 2020, p. 145).

Este enfoque ressalta o brincar como um processo que contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, consolidando assim a posição do drama como elemento central nesse contexto. Milléo (2020) expõe que Vigotski (1930/2009):

[...] nos ensina que a criança é aproximada da forma dramática pela relação que esta forma tem com a brincadeira. Por isso, acreditamos [Milléo, 2020] que o brincar é a forma que também manifesta o drama como seu fundamento. É a brincadeira, nesse sentido, um instrumento pelo qual a criança significa as relações e o meio, organizará as emoções, criará novas possibilidades com base no que está vivenciando. Pela brincadeira a criança desempenha papéis que não desempenharia no social, exerce linguagem, resolve desafios, conflitos, atritos, questões, faz suposições, dramatiza, mas não em uma mera imitação de cópia da realidade, mas como ações que demonstram criação (Milléo, 2020, p. 75).

Corroborando com a autora, torna-se claro que a atividade do brincar envolve aspectos de aprendizado emocional e dramático e como aponta Vigotski (1924/2003) as “[...] *reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas do nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo*” (Vigotski, 1924/2003, p. 121). Nesse sentido, Milléo (2020) utilizando essa citação, defende que mais do que se preocupar com o mero acúmulo desordenado de conteúdos, por parte de estudantes em diversos níveis educacionais, e especialmente em crianças, é importante que elas sintam. “*Ou seja, que suas emoções sejam despertadas a fim de se estarrecerem, criticarem, espantarem-se, conflitarem o processo educativo*” (Milléo, 2020, p. 137). No tocante a essa discussão, entendemos que as emoções integram o processo de aprendizagem e merecem ser devidamente valorizadas no ambiente escolar.

Campos (2015) estabelece uma relação entre, o que denomina de “caráter emocional”, a fantasia e criação. A autora com base Vigotski (2009) destaca dois aspectos: primeiro, o sentimento influencia a imaginação (de acordo com o estado de ânimo, observamos as coisas de modo diferente); segundo, a imaginação é alimentada pelo sentimento, sendo a emoção responsável por atribuir sentido às palavras. E destaca:

As emoções são próprias da pessoa, da vida que se faz naquele momento, que vão se alterando e se generalizando na vivência com a criação, pois só agimos pela emoção. Ela seleciona impressões, imagens e ideias que nos dominam por uns instantes. O medo, destaca Vigotski (1999), é um exemplo desse processo que empalidece a face e dá alteração nos batimentos cardíacos; assim, existe um sentimento que cobre a percepção dos objetos externos, da mesma forma que as pessoas aprendem a expressar externamente seus estados internos. Um exemplo dessa condição são as cores expressando certos estados internos, como, por exemplo, preto-luto, branco-paz. O autor explica que o sentimento é vivenciado efetivamente pela criança, mesmo que a situação não seja real [...] (Campos, 2015, p. 94).

Neste contexto, destaca-se a dimensão afetiva (emoções e sentimentos) da brincadeira. Ao engajar-se em atividades de brincadeira, a criança experimenta a oportunidade de explorar aspectos que não seria capaz de vivenciar na realidade concreta. Ao assumir o papel de motorista, por exemplo, não se trata de uma simples imitação episódica, mas sim de uma generalização que incorpora conhecimentos diversos. Através dessas brincadeiras de faz de conta, ela tem a possibilidade de elaborar e enfrentar os desafios da sua vida cotidiana, proporcionando um terreno fértil para o desenvolvimento emocional. Na brincadeira, o objetivo transcende a busca pelo prazer; conforme já mencionamos, nesta atividade a criança, expressa risos, lágrimas, raiva, sentimentos que passam pelo corpo da criança. Para Prestes (2016):

[...] por meio da atividade de brincar de faz de conta, a criança começa a vivenciar conscientemente as regras sociais da vida real. Nessa brincadeira, muitas vezes, revela-se um processo dramático para a criança, inclusive seu surgimento está relacionado a conflitos gerados por desejos não realizáveis na vida real. A criança, ao conseguir adiar a realização imediata de um determinado desejo que, por sua condição social, ainda lhe é impossível na vida real, inventa a brincadeira. (Prestes, 2016, p. 31)

Para Vigotski (1924/2001) a brincadeira é a:

Para a criança, o jogo [a brincadeira] **é a primeira escola de pensamento**. Todo pensamento surge como resposta a um problema, como resultado de um novo ou difícil contato com os elementos do meio. Quando essa dificuldade não existe, quando conhecemos perfeitamente o meio, e nossa conduta, como processo de correlação com este, transcorre de forma fácil e sem obstáculos, não há pensamento, pois os automatismos começam a funcionar. No entanto, quando o meio nos apresenta novas e inesperadas combinações que exigem novas combinações e reações de nosso comportamento e uma rápida reorganização de nossa atividade, o pensamento surge como uma etapa preliminar do comportamento, como organização interna das formas mais complexas da experiência, cuja essência psicológica se reduz, em última instância, à escolha, entre as inúmeras reações que parecem possíveis, das únicas necessárias e em concordância com o objetivo fundamental que o comportamento deve resolver (Vigotski, 1924/2003, p. 107).

Vigotski (1924/2001) enfatiza a estreita relação entre a linguagem e o desenvolvimento do pensamento. Sua teoria destaca que a linguagem desempenha um papel fundamental na construção do pensamento abstrato. Durante a brincadeira as crianças podem criar histórias, atribuir significados simbólicos aos objetos e interagir, imaginar. A brincadeira oferece às crianças um espaço para o desenvolvimento da linguagem, permitindo que explorem as relações com as palavras de maneira mais complexa.

Ao examinar a prática de Milléo (2020), que adota a dramatização sem voz, utilizando personagens como *clowns* e palhaços, nos vemos compelidos a refletir sobre a posição da autora ao atuar com as crianças que ainda se comunicam por meio de gestos. No entanto, ao mesmo tempo, ponderamos se a voz não seria um instrumento importante para o desenvolvimento da

fala. Esta reflexão é intrigante, pois os gestos e as expressões faciais também carregam significados. Neste contexto, acreditamos que a introdução da voz poderia servir como um guia para as crianças na construção da linguagem, mas a autora justifica para sua prática intencional, conforme podemos observar nesses três trechos destacados da sua dissertação:

Francisca [a personagem] cresceu dentro de mim e fora, das minhas observações cotidianas, associações e embates internos. **Ela não falava palavras**, mas se expressava **por gestos**. Por quê? Porque as crianças pequenas, ainda que não dominem a fala verbal adulta, aprendem gestos e os potencializam em seus interesses. São curiosas, desbravadoras (Milléo, 2020, p. 109, grifos nossos).

A relação com o espaço e com as crianças foram fundamentais para que a brincadeira dramática fosse desenvolvida. Importante destacar que todas as ações foram realizadas sem a em um “falar com as crianças na linguagem delas”. E, em cada momento com as crianças, compreendi que, mesmo sem falas declaradas, Francisca estabelecia uma comunicação. Não houve a preocupação de um entendimento concreto da personagem pelas crianças, o mais importante foram as relações e o incentivo para vivência de ordem estética (Milléo, 2020, p. 112).

Eu convidava as crianças a brincar dramaticamente com a Francisca [a personagem]. Explorava o espaço da sala, nos planos alto, médio e baixo, bem como ações que podiam ser imitadas pelas crianças: gestos simples como produção de sons com a boca, mandar beijo, entrar debaixo da mesa, mexer partes do corpo ao som de músicas, dentre outras intervenções (Milléo, 2020, p. 112).

Nestas passagens, a autora compartilha a experiência pessoal com Francisca, a personagem, destacando a ausência de palavras na comunicação com as crianças, evidenciando a preferência pelos gestos. Milléo (2020), ao sublinhar essa escolha, ressalta a presença dos gestos na expressão infantil, que esta prática com a personagem sem voz incentiva a curiosidade das crianças. Além disso, há o aspecto da vivência estética, que, ao ser contemplado do ponto de vista artístico, remete às ideias de Vigotski sobre a relevância da educação estética.

Essa abordagem nos leva a uma reflexão sobre o papel da voz e dos gestos no processo de desenvolvimento da linguagem das crianças, o que nos conecta com outro aspecto presente nas pesquisas de Schneider (2004); Nunes (2011); Campos (2015) e Brichi (2018) que debatem a relevância do brincar no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Essa perspectiva alinha-se com a Teoria Histórico-Cultural, que aborda a constituição e aprendizado dos signos culturais. Destaca-se o papel do desenho como um elemento importante para a apropriação da escrita. De acordo com Schneider (2004):

A criança leva muito tempo para descobrir que seus traços podem significar algo. Para a criança o seu “desenho” é um objeto em si mesmo, e como prova disto Vygotsky relata que, ao mostrar a ela um desenho onde aparece uma criança de costas, a reação imediata desta é virar a folha para vê-la de frente. Esta ação é sempre acompanhada pela fala, e a linguagem oral está constantemente permeando a construção de todos os outros sistemas de signos que são criados. Quando pedimos a uma criança para

representar, da forma que souber, alguns objetos, muitas crianças utilizam-se do desenho para fazê-lo, e outras já arriscam símbolos abstratos. É por isto que podemos afirmar que o desenho das crianças se torna linguagem escrita real (Schneider, 2004, p. 72).

Ao fundamentar-se em Vigotski (1933/1996), Schneider (2004) expõe que esses registros, especialmente os desenhos, são símbolos de primeira ordem, representando diretamente ações ou objetos. No entanto, eles estão destinados a evoluir, alcançando o simbolismo de segunda ordem, no qual o desenho da figura se transforma em sinais escritos representativos das palavras faladas (Schneider, 2004, p. 72). Assim, ela argumenta que Vigotski defende que a criança passa pela transição de desenhar coisas para desenhar a fala. E avança com outra citação direta:

[...] dado o estado atual do conhecimento psicológico, a nossa concepção de que o **brinquedo de faz de conta**⁹¹, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita [...] (VYGOTSKY, 1996:153). (Schneider, 2004, p. 72).

Brichi (2018) também aborda essa questão, explorando a discussão com base nos escritos de Vigotski presentes no livro “*A formação social da mente*”. A autora destaca que Vigotski (2010) refere-se a um estudo experimental conduzido por Hetzer (1926), que buscou compreender o desenvolvimento da representação simbólica de objetos em crianças de três a seis anos. Por meio de seus experimentos, o pesquisador conseguiu “*mostrar claramente quais significados simbólicos surgem no brinquedo através dos gestos figurativos e quais através da palavra*” (Vigotski, 2010, p. 134 *apud* Brichi, 2018, p. 56). Na sequência de citações podemos observar como Brichi (2018) apresenta seu argumento:

Hetzer observou que algumas crianças usavam apenas gestos como fonte de simbolismo (não usavam a fala), outras utilizavam gestos e outras somente a fala como único modo de representação, percebendo que “as ações gestuais na brincadeira diminuem com a idade, ao mesmo tempo, que a fala, gradualmente passa a predominar.” (VIGOTSKI, 2010, p. 134). Hetzer conclui que, ‘**na atividade do brinquedo**, a diferença entre uma criança de três e outra de seis anos não está na percepção do símbolo, mas sim no modo pelo qual são usadas as várias formas de representação’ (VIGOTSKI, 2010, p. 134). Para Vigotski, essa conclusão de Hetzer é muito importante; ‘ela indica que a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem em um estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita’ (VIGOTSKI, 2010, p. 134) (Brichi, 2018, p. 56, grifos nossos).

Esses trechos citados por Brichi (2018) evidenciam certas questões de tradução, pois nos parece que Vigotski está tratando da brincadeira e não do brinquedo. Considerando o papel

⁹¹ Neste ponto, salientamos uma questão de tradução, onde a palavra “brincadeira” é traduzida como “brinquedo”.

da brincadeira, entendemos que a criança pode aprender o significado e o valor social da escrita na atividade da brincadeira. Campos (2015) ilustra essa ideia com atividades conduzidas pela professora, como brincar de preparar uma receita ou interpretar o papel de médico. A atenção cuidadosa da professora ao brincar das crianças inspirou atividades que propiciaram a compreensão do significado social da escrita.

Esse aspecto foi explorado ao discutirmos o eixo “*brincar - escola*”, mas destacamos novamente essa relação devido à sua explicação pela Teoria Histórico-Cultural, que enfatiza a importância da linguagem e dos signos para o desenvolvimento humano.

Ao tratar dessas questões, Schneider (2004), Nunes (2011) e Campos (2015) incorporam o conceito desenvolvido por Vigotski, conhecido como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ou Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), conforme tradução de Prestes (2013).

Schneider (2004) esclarece que, ao brincar de faz de conta, a criança se comporta como se tivesse uma idade superior à real, ensaiando comportamentos, papéis, atitudes, valores e hábitos para os quais, na vida real, ainda não estaria preparada. A autora destaca com base em Vigotski que essa atuação no mundo imaginário cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal. Com base em Wertsch *apud* Zanella (2001, p. 98), isso representa “[...] *a região dinâmica que permite a transição do funcionamento interpsicológico para o funcionamento intrapsicológico, pois, segundo Vygotsky, todas as Funções Psicológicas Superiores resultam da reconstrução pelo sujeito de uma atividade social, partilhada*”. Schneider (2004, p. 127) explica a ZDP, da seguinte forma “*O professor se coloca no papel de mediador entre o que a criança já sabe e aquilo que ela pode fazer com ajuda, o que Vygotsky (1996) chama de Zona de Desenvolvimento Proximal*”.

Segundo Nunes (2011), o ensino e o brincar são duas atividades responsáveis pela ampliação da ZDP, impulsionando o desenvolvimento da criança ao internalizar regras, modos de agir e pensar que são fundamentais em sua cultura. Além disso, essas atividades contribuem para o desenvolvimento cognitivo e dos processos psíquicos. A autora destaca o termo “*imitação*” e defende sua relevância como elemento que desempenha um papel importante no contexto escolar.

Na perspectiva de Nunes (2011), a imitação é um fator importante na medida em que permite que a criança ultrapasse seus próprios limites. Ao imitar o comportamento de outros, ela é capaz de realizar ações que, sozinha, não conseguiria. Assim, ela age dentro de sua ZDP, mediada pelo outro que está sendo imitado, bem como pelos modelos considerados clássicos produzidos pela humanidade.

Campos (2015) define o conceito de ZDP a partir de Vigotski (2007)⁹² da seguinte forma:

[...] refere-se às funções psicológicas emergentes, ou seja, a tudo que o sujeito ainda não é capaz de realizar sozinho, mas é capaz de fazê-lo quando alguém mais experiente toma parte em sua atividade; por meio destas experiências com o outro, o sujeito passa a realizar de maneira independente aquilo para o que, anteriormente, necessitava de ajuda (Campos, 2015, p. 97).

Nossa interpretação deste conceito alinha-se com a abordagem de Veresov (2004) e Kostogriz, Veresov (2021), que compreendem que a ideia da ZDP vai além da mera distância entre o que a criança pode realizar com a assistência de um adulto e o que pode fazer sozinha. Os autores problematizam a noção de simplesmente medir ou mensurar essa distância, destacando a necessidade de uma compreensão mais contextualizada.

Kostogriz e Veresov (2021), no artigo “*The Zone of Proximal Development and Diversity*”, argumentam:

[...] O conceito de ZDP é ilustrativo do método dialético de Vigotski, na medida em que representa o desenvolvimento da criança como uma unidade de relações contraditórias entre o seu nível de desenvolvimento real e o nível potencial que a criança pode atingir em colaboração com os outros. Inicialmente, Vigotski introduziu a ZDP como um princípio de diagnóstico para definir as capacidades da criança de colaborar com os outros, a fim de determinar a área de evolução e as funções intelectuais futuras, em vez de avaliar os resultados do desenvolvimento passado da criança. Ao dar prioridade ao papel da colaboração no desenvolvimento das funções intelectuais, a ZDP de Vigotski fez a ponte entre o mundo do desenvolvimento psicológico e o mundo da educação (Kostogriz e Veresov, 2021, p. 1, tradução nossa⁹³).

A ZDP, nesta perspectiva, abre a relação interna entre desenvolvimento e educação, com o processo de educação a conduzir ao desenvolvimento das funções intelectuais. A educação cria oportunidades para as crianças construírem as suas capacidades futuras, despertando, por assim dizer, aqueles processos que não seriam possíveis sem a sua participação em encontros intersubjetivos ou eventos dialógicos na sala de aula. A ZDP, num sentido pedagógico, é um espaço social de aprendizagem e comunicação no qual as crianças podem construir a sua consciência, compreensão, autorregulação e agência. No entanto, este é também um espaço onde as diferenças e particularidades das crianças são mais visíveis. Dependendo da forma como a diversidade é

⁹² A referência à obra de Vigotski (2007) não foi identificada em sua dissertação, o que dificultou a verificação da edição da qual a autora extraiu essa definição.

⁹³ Trecho no original: [...] *The concept of the ZPD is illustrative of Vygotsky's dialectical method insofar as it represents the development of the child as a unity of contradictory relations between her actual level of development and the potential level that the child can achieve in collaboration with others. Initially, Vygotsky introduced the ZPD as a diagnostic principle of defining the child's abilities to collaborate with others in order to determine the area of evolving and future intellectual functions, rather than evaluating the outcomes of the child's past development. By prioritizing the role of collaboration in the development of intellectual functions, Vygotsky's ZPD bridged the world of psychological development and the world of education*” (Kostogriz e Veresov, 2021, p. 1).

reconhecida, o processo de educação pode estimular ou reprimir o desenvolvimento intelectual (Kostogriz e Veresov, 2021, p. 1, tradução nossa⁹⁴).

A interpretação mais alargada do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, nesse contexto, poderia ser também a criação de oportunidades para a aprendizagem da criança. Ademais, não é possível fazer uma mensuração precisa dessa distância. O que defendemos é que o professor desempenha um papel importante ao atuar na ZDP, levando em conta as diversas trajetórias individuais das crianças e entendendo que a lógica explicativa da criança para a compreensão do conhecimento científico vai por vias muito diferentes umas das outras. Isso implica compreender o que a criança já domina, as construções que já realizou e como as intervenções pedagógicas podem ser mais adequadas em cada cenário. É importante mobilizar algo que a criança não faria sozinha. Oportunizar processos de criação que não aconteceriam de forma espontânea. Desafiar/incentivar a criança que encontra dificuldade em uma determinada atividade e dar início. Isso pode acontecer numa situação de drama, de conflito, mas o professor deve agir no sentido de encontrar vias para a superação da dificuldade.

Podemos nos perguntar: como o professor vai identificar o que a criança já sabe? Vigotski (2023) nos diz que mesmo com testes adequados a cada realidade não seria possível saber com precisão o que a criança pode alcançar, mas o autor acredita na potência do ser humano. Sendo assim, entendemos que ao mesmo tempo que o conceito parece simples, descrito em poucas palavras pelo autor, ele é extremamente complexo.

Souza (2023), que pesquisou o trabalho de docência na infância com base em Vigotski, observa que “[...] o planejamento da instrução pautado nas observações individuais de cada criança quando inseridas no coletivo é o principal passo da professora para a organização das relações de ensino que se traduzam em vivências para as crianças.” (p. 256). Sendo assim, observamos a importância do professor estar atento ao aprendizado e desenvolvimento da criança para poder promover suas potencialidades.

Em uma seção específica, do texto “*O desenvolvimento da criança difícil e seu estudo*” Vigotski (2022) aborda as questões relacionadas à educação especial, mas percebemos que suas reflexões são pertinentes para pensarmos sobre a importância desse olhar atento do professor

⁹⁴ Trecho no original: “*The ZPD, from this perspective, opens up the internal relation between development and education, with the process of education leading the development of intellectual functions. Education creates opportunities for children to build their future capabilities, wakening up, as it were, those processes that could not be possible without their participation in intersubjective encounters or dialogical classroom events. The ZPD, in a pedagogical sense, is a social space of learning and communication in which children can build their consciousness, understandings, self-regulation, and agency. Yet, this is also a space where children’s differences and particularities are most visible. Depending on how diversity is recognized, the process of education can either stimulate or repress intellectual development*” (Kostogriz e Veresov, 2021, p. 1).

na busca de compreendê-la, o autor nos diz que: “*O estudo da criança [...] deve basear-se em uma observação prolongada durante o processo educacional, experimento pedagógico, análise dos resultados da criação, do jogo [brincadeira?]⁹⁵ e de todos os aspectos do comportamento infantil*” (Vigotski, 2022, p. 260).

Inspirados nessa ponderação, entendemos o papel importante que essa observação prolongada, inclusive da brincadeira, pode auxiliar o professor a entender a criança e atuar na ZDP. Prestes (2013) contribui com a discussão do conceito de ZDP:

É apoiando-se no conceito de *Zona Blijaichego Razvitia* que Vigotski diz que é preciso estudar as possibilidades da criança e não o que ela já tem ou sabe (nível real), pois, investigando o que faz de forma autônoma, estamos estudando o desenvolvimento do ontem, aquilo que a criança ou a pessoa já tem ou sabe. Então, ele introduz o conceito de *Zona Blijaichego Razvitia*, afirmando que a atividade colaborativa pode criar essa zona que põe em movimento uma série de processos internos de desenvolvimento que são possíveis na esfera de relação com outras pessoas, mas que, ao percorrerem essa marcha orientada para o sentido interno, tornam-se patrimônio da criança. Isso não quer dizer que Vigotski vê o desenvolvimento apenas como maturação, ou que valoriza somente o ponto de chegada da criança. Ao contrário, se desenvolvimento é uma possibilidade, então é imprevisível e não obrigatório; uma vez desencadeado, pode mudar de rumo e depende de múltiplos aspectos (Prestes, 2013, p. 300, grifos da autora).

A autora ao empreender a explicação do conceito, aborda distintas premissas da Teoria Histórico-Cultural que se interligam, a exemplo da consideração do meio social e das relações sociais das pessoas que irão cooperar ou orientar a criança. Prestes (2013) defende a tradução do conceito por Zona de Desenvolvimento Iminente, pois considera que essa acepção da palavra é a que melhor explica o conceito, argumenta que a utilização de “[...] *proximal, próximo ou imediato não transmitem a característica essencial do conceito que é a da possibilidade de desenvolvimento [...]*” (Prestes, 2013, p. 299). E ressalta que esse conceito continua sendo objeto de debate e análise em todo o mundo.

Gesta-se assim uma polêmica em torno desta tradução realizada por Prestes. Delari Júnior (2020) apresenta a palavra no idioma russo “*близкое*” [*bliskoe*], e indaga sobre qual seria expressão mais apropriada em língua portuguesa (próximo, proximal, iminente), incorporando também a tradução sugerida⁹⁶ por Bezerra (2001), Delari Júnior (2020), defende

⁹⁵ Trecho no original em russo: “16. Изучение трудновоспитуемого ребенка более, чем каковолибо другого детского типа, должно сновываться на длительном наблюдении его в процессе воспитания, на педагогическом эксперименте, на изучении продуктов творчества, игры и всех сторон поведения ребенка.” (Vigotski, 1983, p. 179) Trecho na tradução em espanhol: “16. El estudio del niño difícilmente educable, más que cualquier otro tipo infantil, debe basarse en una prolongada observación del mismo durante el proceso educativo, en el experimento pedagógico, en el estudio de los productos de su creatividad, del juego y de todas las facetas de la conducta del niño.” (Vigotski, 1997, p. 194)

⁹⁶ Extraímos o trecho completo no original que apresenta também uma definição por Bezerra: “Outro conceito criado por Vigotski diz respeito ao processo de aprendizagem e chegou ao Brasil como zona de desenvolvimento

que independentemente da opção de tradução, a compreensão do termo exige uma análise profunda e discussões substanciais, visto que ele integra um componente específico de um sistema conceitual mais amplo, complexo e desenvolvido por Vigotski na psicologia que ainda não foi completamente explorado. Assim, argumenta que só a mudança na tradução não garante uma melhor compreensão.

A nosso modo de ver essas elaborações constituem um latente debate em torno do significado atribuído ao conceito. Essa discussão transcende as fronteiras linguísticas, envolvendo aspectos pedagógicos e culturais, enquanto instiga reflexões sobre um entendimento mais alargado do conceito.

Não tivemos a pretensão de esgotar todas as formulações conceituais que compõem a tessitura das dissertações em exame. Optamos por trabalhar com conceitos e temas relacionados ao brincar nessa seção. A partir das leituras desses autores, algumas incertezas se lançaram e outras se acomodaram. Contudo, entendemos que essa dinâmica é inerente ao processo de pesquisa e estudo, retirando-nos das nossas zonas de conforto, compelindo-nos a refletir para além de respostas conclusivas e impulsionando-nos a estar em constante movimento de busca.

Tabela 7 - Mapeamento dos títulos presentes nas cinco dissertações analisadas

Obras atribuídas a Vigotski			
Título Texto	Título Livro	Editora	Ocorrências
	La imaginación y el arte en la infancia.	México: Hispânicas, 1987.	D7 (Livro)

proximal. É um conceito que já se encontra em Psicologia pedagógica (no prelo pela Martins Fontes) e merece um esclarecimento à parte. Trata-se de um estágio do processo de aprendizagem em que o aluno consegue fazer sozinho ou com a colaboração de colegas mais adiantados o que antes fazia com o auxílio do professor, isto é, dispensa a mediação do professor. Na ótica de Vigotski, esse “fazer em colaboração” não anula mas destaca a participação criadora da criança e serve para medir o seu nível de desenvolvimento intelectual, sua capacidade de discernimento, de tomar a iniciativa, de começar a fazer sozinha o que antes só fazia acompanhada, sendo, ainda, um valiosíssimo critério de verificação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Resumindo, é um estágio em que a criança traduz no seu desempenho imediato os novos conteúdos e as novas habilidades adquiridas no processo de ensino-aprendizagem, em que ela revela que pode fazer hoje o que ontem não conseguia fazer. É isto que Vigotski define como zona de desenvolvimento imediato, que no Brasil apareceu como zona de desenvolvimento proximal (!). Por que imediato e não esse esquisito proximal? Por dois motivos. Primeiro: o adjetivo que Vigotski acopla ao substantivo desenvolvimento (razvítie, substantivo neutro) é blijáichee, adjetivo neutro do grau superlativo sintético absoluto, derivado do adjetivo positivo blízkií, que significa próximo. Logo, blijáichee significa o mais próximo, “proximíssimo”, imediato. Segundo: a própria noção implícita no conceito vigotskiano é a de que, no desempenho do aluno que resolve problemas sem a mediação do professor, pode-se aferir incontinenti o nível do seu desenvolvimento mental imediato, fator de mensuração da dinâmica do seu desenvolvimento intelectual e do aproveitamento da aprendizagem. Daí o termo zona de desenvolvimento imediato” (Bezerra, 2001, p. XI).

O papel social do brinquedo no desenvolvimento	A formação social da mente	São Paulo: Martins Fontes, 1996	D7 (texto)
O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.	A formação social da mente	São Paulo: Martins Fontes, 1994.	D23 (Livro)
A formação social da mente.		São Paulo: Martins Fontes, 2010	D35 (Livro)
O papel social do brinquedo no desenvolvimento.		São Paulo: Martins Fontes, 1996	D7, D35 (texto)
Pensamento e linguagem.		São Paulo: Martins Fontes, 1989.	D7 (Livro)
Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar.	Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem	São Paulo: Ícone; Ed. da USP, 1988.	D35 (texto)
Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar.	Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem	São Paulo: Ícone, 2012.	D28 (texto)
La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito.	Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.		D28 (texto)
	Obras Escogidas. Tomo III	Madri: Visor, 1995.	D35 (texto)
El primer año.	Obras Escogidas. Tomo IV	Madri: Visor, 1996.	D28 (texto)
La infancia temprana.	Obras Escogidas. Tomo IV	Madri: Visor, 1996.	D28 (texto)
	Imaginação e criação na infância.	São Paulo: Ática, 2009.	D28, D35, D41 (Livro)
Manuscrito de 1929.		Educación & Sociedad, v. 21, nº 71, p. 21-44, 2000.	D41 (Texto)
	Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia.	Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.	D41 (Livro)
Teoria e método em psicologia.	Problemas teóricos e metodológicos da psicologia	São Paulo: Martins Fontes, 1996.	D41 (Livro)
	Psicologia pedagógica.	São Paulo: Artmed, 2001 [2003].	D41 (Livro)
	A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca.	São Paulo: Martins Fontes, 1999.	D41 (Livro)
	A construção do pensamento e da linguagem.	São Paulo: Martins Fontes, 2009.	D41 (Livro)
	Psicologia da arte.	São Paulo: Martins Fonte, 1999.	D28, D41 (Livro)
A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.		Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, n. 11, p. 23-36, jun. 2008.	D28, D41 (Texto)

Obras atribuídas a Luria

Título Texto	Título Livro	Editora	Ocorrências
Vygotsky.	Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem	São Paulo: Ícone, 2001.	D23 (texto)
	Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria.	Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.	D23 (Livro)
O papel da linguagem na formação de processos mentais: colocação do problema.	Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança.	Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.	D28 (texto)
O desenvolvimento da escrita na criança	Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem	São Paulo: Ícone, 1988	D35 (texto)

Obras atribuídas a Leontiev

Título Texto	Título Livro	Editora	Ocorrências
Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar.	Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.	São Paulo: Ícone, 1988.	D35 (texto)
Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar.	Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.	São Paulo: Ícone, 2001.	D7 (texto)
Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar.	Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.	São Paulo: Ícone, 2012.	D28 (texto)
Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.	Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.	São Paulo: Ícone, 2001.	D7, D23 (texto)
Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.	Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.	São Paulo: Ícone, 2012.	D28, (texto)
O desenvolvimento do psiquismo na criança.	O desenvolvimento do psiquismo	Lisboa: Horizonte Universitária, 1978.	D7 (texto)
O homem e a cultura.	O desenvolvimento do psiquismo	Lisboa: Horizonte Universitária, 1978.	D7 (texto)
	O desenvolvimento do psiquismo.	São Paulo: Moraes, s.d	D7 (texto)
	O desenvolvimento do psiquismo.	São Paulo: Centauro, 2004.	D28 (Livro)
	O desenvolvimento do psiquismo.	Lisboa: Livros Horizonte, 1978.	D23 (Livro)

Obras atribuídas a Elkonin

Título Texto	Título Livro	Editora	Ocorrências
	A psicologia do jogo.	São Paulo: Martins Fontes, 1998.	D7, D41 (Livro)
	Psicologia do jogo.	São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.	D28 (Livro)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 15 set. 2023.

4.4 EIXO 4: BRINCAR - SOCIEDADE CAPITALISTA

Propusemos este eixo de análise para discutir sobre brincar na atual organização social na qual vivemos. Essa questão emergiu da leitura das produções e nos mobilizaram a pensar sobre como essa estrutura capitalista, que impacta diretamente nossas vidas, influencia o brincar das crianças. As relações discutidas nas dissertações de Schneider (2004); Campos (2015) e Milléo (2020) foram principalmente, os espaços e tempos para o brincar, as tecnologias e a ausência dos adultos, a partir dessas que vamos guiar essa seção.

Este eixo se conecta aos anteriores, uma vez que o brincar é parte de uma construção histórica, manifestando-se de formas diversas nos diferentes modelos sociais. A escola está imersa na sociedade e é atravessada por problemas dessa estrutura social. A Teoria Histórico-Cultural, por sua vez, leva em conta as condições históricas e materiais para compreender a criança e seu desenvolvimento. Dessa forma, o conteúdo apresentado nesta seção está interconectado com as anteriores.

Schneider (2004) e Nunes (2011) trataram sobre a questão dos espaços para o brincar. Schneider (2004) destaca que, em tempos passados, um dos locais privilegiados da infância era o pátio de casa, onde grande parte do tempo era vivido junto à família, aos vizinhos e brincando com outras crianças. A rua era um dos lugares mais democráticos e socializadores da infância, onde todos se encontravam, brincavam e cuidavam uns dos outros. Naquele momento de sua pesquisa (2003/2004) apontava que poucas crianças tinham a oportunidade de residir em casas com espaços “seguros” para as crianças brincarem. Em seu estudo Schneider (2004), identificou que das crianças entrevistadas, 53% declararam que brincavam na rua e as demais falaram que os pais não deixavam, pois eles tinham medo, considerando que em alguns locais a rua era muito movimentada.

Nunes (2011) destaca, por meio de suas pesquisas, referindo-se uma tese desenvolvida por Peters (2009) que aborda esse tema ao questionar sob quais condições o brincar se configura

como um direito das crianças. Harvey (1993) *apud* Peters (2009) ressalta que a reurbanização dos grandes centros urbanos desencadeou um movimento de exclusão social, resultando na diminuição dos espaços públicos de aprendizado coletivo para as crianças da classe trabalhadora, nos quais tinham a possibilidade de brincar e circular livremente. Nunes (2011) menciona a privatização desses espaços públicos, o confinamento da classe média em *shoppings* e condomínios fechados, enquanto as crianças da classe trabalhadora ficam relegadas às ruas, expondo-se a situações de risco e violência.

Assim é relevante considerar o ambiente disponível para as crianças brincarem. A capacidade de movimentar o corpo e explorar espaços ao ar livre. Isso nos faz refletir sobre como essa sociedade trata as crianças, percebemos que muitas vezes não são garantidos espaços públicos adequados para elas. Santos (2022), a partir de seu estudo intitulado “*Espaços públicos e o brincar infantil na cidade de Maceio*”, destaca a necessidade premente de um planejamento específico para o espaço público, visando assegurar a segurança das crianças e de suas famílias. Nesse sentido, o planejamento urbanístico deve contemplar esses sujeitos que, por muito tempo, foram marginalizados nas decisões políticas, ocupando uma posição secundária nos cenários urbanos, tanto nas pequenas quanto nas grandes cidades deste país.

O brincar na rua, de maneira segura, poderia proporcionar às crianças muitos aprendizados e interações significativas. Elas teriam a oportunidade de desenvolver habilidades, como aprender a cooperar, a negociar, por exemplo, no sentido de buscar acordos para participar das brincadeiras. Necessidades que frequentemente surgem nas dinâmicas da rua, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de encontrar soluções em grupo. Assim poderiam vivenciar desafios que são proporcionados e se constituem na brincadeira. Conforme aponta Santos (2022):

A experiência das crianças nas brincadeiras em ruas, praças, parques e outros espaços externos, abertos, possibilita ampliar e enriquecer seus movimentos corporais, tornando-a capaz de compreender e respeitar regras, de negociar e cooperar com o coletivo, desperta a dimensão social e afetiva, tendo em vista que o brincar em espaços abertos leva a criança a interagir com outras crianças e também com adultos (Santos, 2022, p. 3).

Podemos elucidar um episódio relatado na pesquisa conduzida por Schneider (2004), a qual ilustra um processo ocorrido na esfera escolar que, de maneira análoga, poderia também manifestar-se no âmbito das interações na rua como expressado por Santos (2022). Embora tal episódio seja angustiante e instigue a necessidade de intervenção, reconhecemos, lamentavelmente, que eventos dessa natureza não são incomuns. A autora relata que:

Durante a investigação, tive a oportunidade de acompanhar este processo na Escola Amarela, com um menino que chamaremos de Pedro, no dia 11 de março, terça-feira, primeiro dia de observação dentro do campo de pesquisa, os chamou atenção a sua atitude perante uma situação extremamente humilhante, principalmente porque ocorreu em mais de um momento naquela mesma manhã. O recreio foi aparentemente “tranquilo” com exceção de algumas situações constrangedoras, como as que ocorreram com Pedro, e que tiveram início às 7 horas da manhã. Este estava encostado na parede, perto do banheiro, e um menino, um pouco mais velho, passou por ele e simplesmente lhe deu uma rasteira. Pedro caiu no chão e levantou muito rápido, deu uma segurada no choro, e o seu “agressor” saiu como se não tivesse acontecido nada. Este menino, Pedro, foi caçado na hora do recreio por outra criança, e um terceiro interferiu e encarou o agressor, livrando o menino do segundo ataque na mesma manhã. Naquele momento, até os menores que ele, o ridicularizavam e em nenhum momento Pedro reagiu. Depois de alguns meses, no dia 28 de agosto, consta registrado no Diário de Campo que, no campo de futebol, houve outro episódio com Pedro: Na quadra de areia três meninos brincavam de chute ao gol. Entra Pedro, e eles vão em sua direção e dão uns puxões, uns chutes, uns empurrões... Mas ele foi ficando. Pedro ficou um pouco vermelho, deixou a cabeça baixa, mas resistiu sem revidar e ficou na quadra. Quase no final do recreio, voltei a observar a quadra de areia, e Pedro, que foi aceito e estava no gol. Pude observar que o processo é lento, principalmente se a criança demonstra ter uma baixa auto-estima, que o impede de se colocar e mostrar que ele também pode contribuir com aquele grupo. No final, mesmo sendo aceito, pode ficar marcado como o “fracote”, o “corinho”, entre outros apelidos. [...] (Schneider, 2004, p. 157-158).

A autora encerra seu relato citando Florestan Fernandes (1979)⁹⁷. Segundo ela, o autor destaca que a aceitação de um novo membro no grupo pode ocorrer sem constrangimentos se o novato estabelecer afinidade com um membro influente ou líder. Outra via é a valorização pelo grupo de habilidades específicas, como destaque em esportes, inteligência ou força física.

Conforme apontado por Becker (2017), em face da difusão maciça das tecnologias digitais e de uma cultura amplamente interconectada, observa-se uma diminuição significativa do brincar ao ar livre por parte das crianças. Nesse cenário, as brincadeiras infantis no âmbito familiar têm experimentado uma redução, sendo cada vez mais associadas às tecnologias da informação e comunicação. Essa mudança compromete o brincar em família, uma vez que as interações familiares passam a estar condicionadas ao consumo, prejudicando a qualidade das experiências de brincar compartilhadas.

Esse ponto do uso das tecnologias foi abordado por Schneider (2004); Campos (2015) e Milléo (2020).

Schneider (2004) abordou a presença crescente de brinquedos eletrônicos e o isolamento das crianças diante de dispositivos como televisão, computador e videogames como uma das possíveis condições contemporâneas do brincar. Durante sua pesquisa, não houve menção ao

⁹⁷ Florestan Fernandes, conduziu um estudo intitulado “*As 'trocinhas' do Bom Retiro*”, no qual investigou as dinâmicas das crianças na rua, no bairro do Bom Retiro na cidade de São Paulo. Fonte utilizada por Schneider (2004): FERNANDES, Florestan. *As “trocinhas” do Bom Retiro*. In: FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1979:153-258.

celular, pois, naquela época, esse dispositivo ainda não exercia uma presença tão marcante em nossas vidas. Por outro lado, na pesquisa de Milléo (2020), os dispositivos móveis, como os celulares, ganham destaque, revelando um aumento significativo no seu uso por parte das crianças durante a pandemia da Covid-19.

Nesse período em que conduzia sua pesquisa, a educação estava imersa em debates sobre o ensino remoto. Milléo (2020) relata que as crianças e estudantes de diversas faixas etárias, assim como suas famílias, permaneciam diante das telas esforçando para tentar acompanhar o ritmo daquele período conflituoso. Ela salienta que aquele momento exigia uma pausa para lidar com questões emocionais e psicológicas, sem a imposição de uma pressa desmedida, mas o sistema, em suas palavras, exigia que as engrenagens funcionassem dentro de um espectro de normalidade, impondo um ritmo frenético à sociedade.

Em Campos (2015), essa preocupação é evidenciada na fala de uma professora entrevistada pela autora. A professora, ao ser questionada sobre a natureza da capacidade de produção das crianças, destaca que, conforme alguns autores (não cita quais), crianças expostas a ambientes ricos em estímulos visuais, como livros, museus e teatros, onde a escrita tem uma presença significativa, têm maior facilidade para desenvolver habilidades relacionadas a essas áreas. Em contraste, crianças que passam a maior parte do tempo diante da televisão, consumindo programas que pouco valorizam a criatividade, a imaginação e o senso crítico, podem enfrentar maior dificuldade para desenvolver tais habilidades, assim como para apreciar o conhecimento produzido pela humanidade ao longo do tempo.

Inúmeras pesquisas têm sido conduzidas, revelando que o uso inadequado das telas pode acarretar prejuízos significativos no desenvolvimento infantil, manifestando-se em subdesenvolvimento da linguagem com redução do vocabulário, atrasos no desenvolvimento, questões sérias de saúde. De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), o mau uso dessa ferramenta pode ocasionar sérios danos à saúde, tendo um impacto em diversas áreas como: “[...] *do sono, da atenção, do aprendizado, do sistema hormonal (com potencial risco de obesidade), a regulação do humor (com possível incidência de depressão e ansiedade), o sistema osteoarticular, a audição e a visão.*” (SBP, 2019, p. 2) Além disso, a SBP (2019) alerta que existe a ameaça de exposição a comportamentos de risco e contato com desconhecidos, o que pode resultar em acesso a comportamentos de autoagressão, tentativas de suicídio, crimes de pedofilia e pornografia.

Trouxemos essa passagem para refletir sobre o brincar na rua e as tecnologias, mas Schneider (2004) aponta outra questão fundamental nesta reflexão, que é a ausência dos adultos

diante da necessidade de buscar a sobrevivência. Ao pensarmos sobre as questões relacionada à produção material da vida, que para buscar a sobrevivência nessa sociedade precisamos vender nossa força de trabalho, e que esse trabalho muitas vezes envolve longas e extenuantes jornadas de trabalho, com muitas horas para deslocamento, com jornadas duplas, não podem ter o direito ao tempo necessário para estar com seus filhos.

Além da escassez do tempo, e de todas as condições básicas para a existência, podemos pensar que há uma carência de políticas públicas que promovam oportunidades para que as pessoas, responsáveis pelo cuidado das crianças, recebam orientações sobre o processo de desenvolvimento infantil. Nos referimos a ações de promoção da saúde e da educação das famílias, apresentando, por exemplo, as potencialidades do brincar na infância para o desenvolvimento das crianças.

Um exemplo inspirador de tais iniciativas é o programa cubano “*Educa a tu hijo*”⁹⁸, que concebe a família como um “[...] agente protagonista, insubstituível e mais eficaz para favorecer e promover o desenvolvimento integral da criança, desde antes de seu nascimento até o ingresso à escola primária” (Siverio Gómez, 2011, p. 15, *apud* Umbelino, 2014, p. 124). Embora, ao propor a promoção desses espaços nessa sociedade capitalista, podemos cair num arriscado terreno de contradição, como aponta Campos (2009)⁹⁹, de que o fato de ter programas como esses poderia retirar do estado a responsabilidade de ofertar vagas na educação infantil, o que defendemos é que esses programas poderiam atuar como agente educativo para as famílias e poderiam ser promovidos em conjunto com o amplo acesso à educação para as crianças.

Não estamos sugerindo que o conhecimento das famílias garanta a efetividade de momentos do brincar, nem que a criança só brinque na presença do adulto, mas que essa companhia, essa relação, esse incentivo são relevantes para ambos. O brincar junto, a observação atenta, a contemplação do brincar da criança pode ser reveladora, uma vez que o modo como a criança brinca pode nos ensinar, pode nos dar pistas, de como ela está percebendo o mundo, como aponta Nunes (2021), não no sentido psicológico ou intelectualizado do brincar, mas no sentido de entender como a criança está vendo o mundo.

No entanto, é preciso que as famílias tenham o tempo e as condições necessárias para brincar com as crianças ou promover oportunidades de que o brincar aconteça, pois na

⁹⁸ Fui apresentada ao programa *Educa a tu hijo* durante minha participação em uma Brigada de Solidariedade em Cuba. A pesquisadora Umbelino (2014) conduziu um estudo aprofundado sobre o programa.

⁹⁹ Fonte: CAMPOS, Rosânia; CAMPOS, Roselane Fátima. A educação das famílias pobres como estratégia política para o atendimento das crianças de 0-3 anos: uma análise do Programa Família Brasileira Fortalecida. *Proposições*, v. 20, p. 207-224, 2009.

sociedade atual, as possibilidades das crianças, principalmente as da classe trabalhadora desfrutarem de espaços e tempos de qualidade para o brincar nos parecem limitadas. Não podemos colocar essa questão no campo da individualidade, pois o cuidado e atenção às crianças é uma questão coletiva, social, que exige pensarmos num espectro mais amplo socialmente. Desta forma, acreditamos que em primeiro lugar, se faz urgente considerar a possibilidade de uma ruptura social e a construção de uma outra sociedade, na qual as famílias pudessem dispor de melhores condições de vida, proporcionando-lhes momentos de lazer e tempo livre para todos. Tempo para brincar, para estar com as crianças, para explorar as relações humanas com todas as suas potencialidades.

Se analisarmos o período da Revolução Russa de 1917 e toda a possibilidade de construção de uma nova sociedade e de um novo ser humano, num momento que o cuidado doméstico era predominante exercido por mulheres, observamos que a questões de cuidado, da produção e reprodução da vida foram discutidas já nos primeiros dias da revolução, conforme aponta Goldman (2014) *apud* Santos (2018):

Em outubro de 1917, com a tomada de poder pelos bolcheviques, com o governo de Lênin, surgiu uma nova legislação, na qual, estabeleceu-se uma jornada de trabalho de 8 horas diárias às mulheres, proibiram o trabalho noturno e em minas e uma licença maternidade remunerada posterior e anterior ao parto. Na continuação dos direitos trabalhistas, a Rússia foi a primeira nação que decretou o salário igualitário entre homens e mulheres para as mesmas funções. Além disso, tinham um programa para ‘emancipação’ da mulher, podendo ser estabelecido em dois eixos: o primeiro eixo inclui alguns dos direitos já citados, tendo mais direitos iguais sobre os filhos, reconhecimento dos filhos ilegítimos, direito à educação e à formação profissional, acesso a todos os postos de trabalho sem discriminação; como segundo eixo, temos: construção de restaurantes públicos e de boa qualidade, lavanderias públicas, escolas de tempo integral, hospitais, creches e postos de saúde em todos os bairros (Goldman, 2014 *apud* Santos, 2018, p. 28).

Este contexto histórico destaca como a organização social pode influenciar nas condições para o brincar das crianças, evidenciando uma interconexão entre os aspectos sociais e a vivência do brincar na infância. Essas questões estão entrelaçadas.

Acreditamos que em uma sociedade em que as famílias tivessem seus direitos básicos assegurados e o trabalho fosse encarado de maneira coletiva, com a distribuição equitativa das responsabilidades, incluindo o trabalho doméstico, as famílias poderiam ter a oportunidade de desfrutar de tempo para o convívio familiar e desta forma haveria as condições materiais para que experimentassem esses momentos de observação do brincar das crianças, de brincar **com elas**, proporcionando assim momentos de criação e imaginação que emergem nesta atividade.

Contudo, na atual estrutura social na qual estamos inseridos, prevalecem ainda a exploração do trabalho, a desigualdade social, a miséria, a fome, a guerra, a proliferação de

doenças, seguidas pela falta de acesso à saúde, o extermínio de povos inteiros, o preconceito, a busca desenfreada pelo lucro a qualquer custo que resulta na nossa destruição, na destruição da natureza, vivemos uma barbárie. Um tempo histórico que degrada o ser humano, nos fere, que nos afeta, nos deforma, que nos mata, conforme Vigotski escreveu em 1930:

Nas descrições clássicas do estágio inicial do capitalismo, Marx reiteradamente se detém na questão da deformação na natureza humana que a emergência da indústria capitalista acarreta. A separação entre trabalho intelectual e físico, a separação entre cidade e campo, a exploração implacável do trabalho infantil e o feminino; em um pólo da sociedade, miséria e impossibilidade de desenvolver livre e plenamente todas as forças humanas; no outro polo, ócio e luxo: tudo isso leva não apenas à diferenciação de um tipo único de ser humano, que se desintegra em uma série de tipos de classes sociais que se distinguem drasticamente entre si, mas também ao fato de que, em todas essas variantes do tipo humano, personalidade humana se deforma, se desfigura, se desenvolve de forma incorreta e unilateral (Vigotski, 2023, p. 163).

Segundo Vigotski (2023) as contradições que se apresentam na sociedade capitalista podem ser superadas por meio de uma revolução socialista, um processo revolucionário que propicie a transição para uma nova organização social. O autor defende que com essa mudança “*necessariamente deve ocorrer a alteração da personalidade humana, o refazimento do próprio ser humano*” (Vigotski, 2023, p. 170). E sustenta que esse processo de reconstrução, esse refazimento, possui essencialmente três fontes, vamos expô-las em em síntese: 1) Liberação do ser humano, com a extinção do sistema capitalista. 2) Educação do futuro, abrindo possibilidades positivas de ação através da integração entre trabalho físico e mental; 3) A reconstrução (o refazimento) do ser humano que resulta da modificação das relações sociais entre as pessoas, conduzindo a alterações na consciência e em todo o comportamento humano.

Neste processo de refazimento, a educação tem um papel central, para Vigotski é “[...] *o caminho de formação social consciente de novas gerações, a principal forma de substituição de um tipo histórico de humano. As novas gerações e as novas formas de educá-las são a estrada principal pela qual a história passa, criando um novo tipo de pessoa*” (Vigotski, 2023, p. 171). Compartilhamos a convicção de que a construção de uma sociedade socialista poderá contribuir para a constituição desse novo ser humano.

Uma sociedade socialista que, conforme Antunes (2017), se pautará nos seguintes fundamentos: “*1) o sentido essencial da produção e da vida societal será voltado exclusivamente para o atendimento das efetivas necessidades humanas e sociais;*” (Antunes, 2017, p. 2223, grifos nossos), e no:

2) o exercício do trabalho deverá ser sempre sinônimo de auto-atividade, atividade livre, baseada no tempo disponível, de modo profundamente articulado com o

princípio anterior, fundado nas necessidades humano-sociais (Antunes, 2017, p. 2223).

Ou seja, numa estrutura de organização humana que vise a vida e não o lucro. Uma sociedade onde brincar não seja algo “improdutivo”, pelo contrário, uma atividade produtiva e potente.

Para concluir esta seção, recorreremos a uma citação de Damásio em seu livro “*A Estranha Ordem das Coisas*”, na qual ele destaca que vivemos em uma era de notáveis conquistas científicas e desenvolvimento tecnológico, no entanto acessível a uma pequena parcela da população. O autor destaca:

[...] para considerar a nossa época a mais perfeita de todas, seria preciso muita distração, para não dizer indiferença ao sofrimento de nossos semelhantes desvalidos. As taxas de alfabetização e os conhecimentos científicos elementares nunca foram tão elevados, mas as pessoas passam pouco tempo lendo romances ou poesia, ainda o modo mais seguro e gratificante de entrar em contato com a comédia e o drama da existência humana, além de ter a oportunidade de refletir sobre quem somos ou podemos ser. Parece não haver tempo a gastar numa coisa nada prática, como apenas existir. Uma parte das sociedades que celebram a ciência e a tecnologia moderna, e que mais se beneficiam delas, parece espiritualmente falida, no sentido secular e religioso do termo “espiritual”. A julgar por sua aceitação despreocupada de crises financeiras problemáticas — a bolha da internet em 2000, os escândalos das hipotecas de 2007 e o colapso bancário de 2008 —, elas também parecem falidas moralmente. É curioso, ou talvez não tanto, que o nível de felicidade nas sociedades que mais se beneficiam do espantoso progresso da nossa época seja estável ou declinante, supondo que podemos confiar nas respectivas medições (Damásio, 2018, p. 193 do pdf).

Almejamos usufruir plenamente das realizações da humanidade em prol do atendimento das necessidades humanas, a fim de proporcionar às crianças a vivência de momentos de brincadeira em ambientes apropriados. Tanto no âmbito escolar quanto no convívio familiar, buscamos propiciar experiências desses momentos, percebendo as crises e conflitos como oportunidades para o desenvolvimento. Lutamos coletivamente para que a metamorfose da sociedade se concretize.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao ponto de fechamento desta dissertação. Tempo de resgatar os objetivos, de avaliar o trabalho realizado até aqui. Nesta pesquisa investigar o brincar nas produções acadêmico-científicas do PPGE/UFSC, especialmente considerando a perspectiva de Liev Semiónovitch Vigotski (1896-1934) acerca da importância dessa atividade para a criança.

Embarcamos em uma jornada para realizarmos o mapeamento das teses e dissertações do PPGE/UFSC. As pesquisas revelaram uma expressiva presença de Vigotski nos trabalhos defendidos no programa. Ao identificar as 273 produções, observamos que o autor se destaca especialmente na linha de pesquisa “Educação e Infância”. No entanto, para identificar em que área de concentração os trabalhos foram defendidos, empreendemos uma investigação que incluiu visitas presenciais ao programa e contato direto com orientadores, pois essa informação estava ausente em quase um terço dos trabalhos. Nesse sentido, sugerimos que o registro da linha de pesquisa esteja presente nos novos trabalhos produzidos do PPGE/UFSC, bem como nas atas de defesa, acompanhados por uma revisão que assegure a devida anotação, considerando futuras pesquisas.

Durante esse processo, tivemos acesso a peças que contribuíram para montar o *quebra-cabeça* das diferentes contribuições de Vigotski ao PPGE. Pudemos verificar que foram utilizadas edições em diferentes idiomas e editoras. Esta questão da tradição das obras de Vigotski vêm abrindo novas possibilidades de contribuições de seus estudos para a Psicologia e para a Educação.

Ao catalogar todas as obras de Vigotski referenciadas nas 273 produções (teses e dissertações) do PPGE/UFSC, identificamos a existência do livro, intitulado, “*Psicologia e Pedagogia I, bases psicológicas da aprendizagem do desenvolvimento*”, publicado em 1977 em Portugal que contém textos de Luria, Leontiev e Vigotski, e para nós, foi surpreendente constatar que esse título foi uma referência utilizada em uma dissertação de 1994¹⁰⁰. Essa constatação apura que a chegada de Vigotski ao nosso programa não se deu por meio do livro editado e mais conhecido no Brasil “*A formação social da mente*”, mas através de uma obra menos comentada nos dias de hoje e até então desconhecida por nós.

Nessa pesquisa sobre o brincar, observamos que estudos mais recentes têm utilizado traduções diretas do russo para o português, identificando elementos como a dimensão do

¹⁰⁰ Título da dissertação: “Idéia relacionada 'CTS': uma aposta no enfraquecimento das relações de poder na educação matemática”

drama, das emoções e da arte, que não estavam tão proeminentes nas produções de 2004 e 2011, que incorporaram traduções indiretas e versões editadas dos textos de Vigotski nas suas dissertações.

No âmbito da discussão presente no eixo “*brincar-escola*”, observamos que o brincar ainda é visto numa perspectiva dualista, como uma atividade improdutiva *versus* uma atividade potente para o desenvolvimento humano. Ao explorar a dinâmica do brincar no ambiente escolar, temas como o tempo e espaço dedicados a essa atividade, o papel da escola, a formação de professores, as contribuições que a Teoria Histórico-Cultural pode proporcionar para que o brincar esteja presente na escola e como seus pressupostos podem colaborar com as reflexões sobre o processo de aprendizagem das crianças, entre os quais o processo de alfabetização que foi bastante explorado pelas pesquisadoras.

Para endossar a constatação de que a Teoria Histórico-Cultural pode contribuir para a compreensão da potência do brincar na infância, refletimos sobre alguns pontos-chave para essa perspectiva teórica, que o brincar foi se constituindo historicamente, é uma atividade fundamental no processo de constituição do ser humano, é a “*atividade-guia*” do desenvolvimento, atividade que colabora com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com os processos de criação e imaginação. Observamos os desafios e nuances relacionados à tradução de conceitos fundamentais, tais como a compreensão da Zona de Desenvolvimento Proximal. Ao considerarmos as múltiplas possibilidades que a atividade de brincar oferece às crianças, como a complexa relação com as palavras, constatamos seu papel no processo de leitura e escrita, entendemos com base em Vigotski (1924/2003) o brincar como “*a primeira escola do pensamento*” e a importância da linguagem para a constituição do pensamento.

Adicionalmente, examinamos aspectos como o papel do drama e do faz de conta, bem como a influência dos afetos e emoções na brincadeira. Entendemos que o brincar vai muito além da busca de prazer, tornando-se também um meio para a criança lidar com suas emoções. Essa análise revelou que as pesquisadoras, em seu contexto histórico, conseguiram promover debates significativos sobre o brincar ancoradas na Teoria Histórico-Cultural.

Embora as pesquisas tenham suscitado discussões substanciais no contexto do brincar, constatamos uma certa ausência no debate acerca da criança no âmbito de classe. Ao considerarmos as obras de Vigotski (1930/2023), torna-se necessário refletir sobre a estrutura social e a divisão de classes na sociedade capitalista. Isso se deve ao contraste significativo evidenciado entre as crianças provenientes da classe trabalhadora e aquelas pertencentes à

classe dominante, revelando disparidades que contribuem para uma compreensão mais abrangente do brincar. Essa discussão seria interessante para novas pesquisas.

Ao abordar as relações entre o “*brincar-sociedade capitalista*”, identificamos que as pesquisadoras apontam questões como a redução dos espaços dedicados à brincadeira, destacando a rua como um ambiente propício para vivência do brincar. Debates sobre o aumento do uso de telas, principalmente após a pandemia da Covid-19, a necessidade de políticas públicas que promovam oportunidades de brincar tanto na cidade quanto no âmbito familiar, e a urgência de superar a estrutura capitalista e a construção de outra sociedade fundada “*nas necessidades humano-sociais*” (Antunes, 2017, p. 2223).

Identificamos a ausência de discussões concernentes ao brincar e a educação especial dentro das pesquisas analisadas. Reconhecemos a necessidade de investigações que explorem as implicações do brincar para as crianças também neste âmbito. No campo da educação especial, é saliente a prolífica produção de Vigotski, cujas contribuições podem contribuir para esses estudos.

Nossa pesquisa não está finalizando completamente. Nosso processo de investigação iniciou-se em setembro de 2022 com a entrada no mestrado. Após um pouco mais de um ano de escrita e coleta de dados, realizamos o processo de qualificação do projeto de dissertação em meados de outubro de 2023. Nesta oportunidade, apresentamos o mapeamento às professoras, integrantes da banca, que consideraram essa pesquisa relevante para o campo de estudos da infância. Destarte, sugeriram a realização de uma análise aprofundada das teses e dissertações defendidas no programa, recomendando assim a transição do mestrado para o doutorado.

Contudo, antes de seguir para o doutorado, avaliamos pertinente a defesa da dissertação. Tal deliberação decorre da constatação de que, durante a arguição, a discussão concernente ao papel do brincar na infância esteve bastante presente, evidenciando-se, ademais, como um dos focos recorrentes nas produções científicas apresentadas no âmbito PPGE/UFSC.

Ao empreendermos nossa pesquisa, a partir da análise da contribuição da teoria vigotskiana sobre o “*brincar - escola*”, “*brincar - teoria histórico-cultural*” e “*brincar - sociedade capitalista*”, verificamos que suas contribuições não se esgotam ao brincar; outros temas e conceitos da Teoria Histórico-Cultural desempenham um papel fundamental para se pensar a educação e a infância. Aspectos como a importância do meio para o desenvolvimento humano (Vigotski, 1933/2018), o conceito de vivência, o papel do professor como fundamental no processo de aprendizagem, entre tantos outros.

Ademais, a amplitude das contribuições de Vigotski se destacaram nesta pesquisa, e

assim surgiram novas questões que orientarão o desenvolvimento da tese. Entendemos que o brincar é uma contribuição de Vigotski para a infância; todavia, vislumbramos a possibilidade de explorar outras particularidades de sua obra a fim de aprofundar nossa compreensão acerca desse período do desenvolvimento humano. Dentre essas indagações, destaca-se a seguinte reflexão: de que maneira as dissertações e teses defendidas no PPGE/UFSC abordam e incorporam os conceitos da Teoria Histórico-Cultural ao longo dos anos?

Propõe-se, neste contexto, realizar uma análise dos estudos vinculados à linha de pesquisa “Educação e Infância”, os quais fazem alusão a Vigotski, com o intuito de discernir de que maneira a temática da infância é abordada nessas produções. A exploração dessas indagações por meio de um estudo e a subsequente elaboração de uma tese têm o potencial de contribuir para a compreensão desses aspectos.

Embora não seja possível prever antecipadamente todas as direções que esta exploração tomará, a leitura abrangente dos trabalhos, a síntese cuidadosa e uma abordagem reflexiva são fundamentais para construir a trajetória da pesquisa. Enquanto ainda não podemos determinar conclusivamente para onde essa investigação nos levará, já é evidente que o brincar é uma peça-chave. As demais contribuições de Vigotski serão discutidas e exploradas ao longo do processo, mantendo uma abordagem aberta e receptiva a novas descobertas.

Concluimos que em um momento histórico como o atual, é importante que debates sobre a infância incluam discussões sobre o brincar considerando as condições materiais de produção e reprodução da vida. Não podemos abandonar conquistas já alcançadas, tais como o reconhecimento do direito à infância e a consagração do brincar como um direito inalienável das crianças, mas precisamos persistir na luta pela emancipação humana, que conforme delineado por Marx representa a capacidade dos seres humanos assumirem o controle consciente e planejado da história. (Iasi, 2007, p. 67).

A partir da análise marxista, ressaltamos que persistimos na pré-história da humanidade (Marx, 2009), o que sublinha a premente emergência de superar tais limitações em direção a uma sociedade que empenhe todas as energias no atendimento das necessidades humanas. Dessa forma, torna-se necessário uma organização social dos trabalhadores para numa luta coletiva que possa transcender os obstáculos que nos mantém aprisionados. Nesta nova sociedade, o brincar das crianças estará vivo e potente.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria Nazaré de C. P. Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática. In: KISHIMOTO, Tizuko M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANTUNES, Ricardo. O socialismo, lutas sociais e novo modo de vida na América Latina. *Revista Direito e Práxis*, v. 8, n. 3, p. 2212–2226, jul. 2017.

ASBAHR, Flavia da Silva Ferreira (Org.). *Teoria Histórico-Cultural no Brasil: grupos de pesquisa e desenvolvimento histórico*. Editora Unesp Digital, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://editoraunesp.com.br/catalogo/9786557144565,teoria-historico-cultural-no-brasil>. Acesso em: 15 dez. 2023

BACKHURST, David. Vygotsky's demons. In *The Cambridge companion to Vygotsky*, Edited by: Daniels, H., Cole, M. e Wertsch, J.V. 50 – 76. Cambridge University Press, Cambridge, 2007.

BECKER, Bianca. *Infância, Tecnologia e Ludicidade: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea*. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil. 2017

BERRIOS, German E. Introdução ao texto clássico de James Sully. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, v. 17, p. 887-893, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/hPJFWBtVWGMH6dNYvx8nMWj/?lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2023

BEZERRA, Maria Gorette Andrade.; CARDOSO, Maria Vera Lucia Moreira Leitão. Fatores culturais que interferem nas experiências das mulheres durante o trabalho de parto e parto. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 14, n. 3, p. 414–421, maio de 2006.

BEZERRA, Paulo. Prólogo do tradutor. In: VIGOTSKI, L. S. (1934/2001) *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. p. I-XIV, 2001.

BLANCK, Guillermo. Prefácio. In: VIGOTSKI, Liev Semionovitch. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOVO, Ana Carolina de; KUNZLER, Ana Paula; TOASSA, Gisele. Da “Escola” ao “Círculo” de Vigotski: uma perspectiva historiográfica crítica. *Memorandum: Memória e História em Psicologia*, v. 36, p. 1-23, 2019.

BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: vamos brincar de construir as nossas e outras histórias. Ano 02, unidade 04. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

CARVALHO e SCHLINDWEIN, II Semana PPGE/UFSC. IN: TORTATO, Kauê. *PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E AUTOAVALIAÇÃO DO PPGE/UFSC: AS LINHAS DE PESQUISA*. Canal: Kauê Tortato. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=QUkucfo5Ddc&ab_channel=Kau%C3%AATortato. Acesso em: 11 set. 2023

COAN, Ivonete Benedet Fernandes; ALMEIDA, M. L. P. Histórico da proposta curricular de Santa Catarina no âmbito das políticas públicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (1989-2005). *Holos*, v. 6, p. 251-276, 2015. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481547289020.pdf>. Acesso em 15/09/2023.

COSTA, Eduardo Moura da. Revolução revisionista nos estudos vigotskianos. *Memorandum: Memória e História em Psicologia*, v. 31, p. 307-312, 2016.

DAFERMOS, Manolis. Critical reflection on the reception of Vygotsky's theory in the international academic communities. In: SELAU, B.; CASTRO, R. F. (orgs.). *Cultural historical approach: educational research in different contexts*. Porto Alegre: EDICPUCRS, 2015

DAMÁSIO, António. *A estranha ordem das coisas: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura*. Editora Companhia das Letras, 2018.

DELARI JÚNIOR, Achilles. (2013). *Personalidade e brincadeira de papéis sociais: em diálogo com o educador*. Estação Mir – arquivos digitais. Umuarama, Paraná, 2013.

DELARI JÚNIOR, Achilles. Deixar de dizer 'proximal' para dizer 'imminente'? Contestação a um formalismo verbalista. In: Estação Mir – arquivos digitais, 2020. 23 p. Disponível em: <www.estimir.net/adjr.cts-frm-vrb.pdf>. Acesso em: 01/01/2024

DELARI JÚNIOR, Achilles. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/42389370/Quest%C3%B5es_de_m%C3%A9todo_em_Vigotski_Busca_da_verdade_e_caminhos_da_cogni%C3%A7%C3%A3o. Acesso em 01/04/2021.

Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 20 de dezembro de 2023.

DUARTE, Newton. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. *Perspectiva*, v. 21, n. 2, p. 229-301, 2002. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Newton-Duarte/publication/228612685_A_teor%C3%ADa_da_atividade_como_uma_abordagem_para_a_pesquisa_em_educacao/links/576bead608ae193ef3a972c6/A-teoria-da-atividade-como-uma-abordagem-para-a-pesquisa-em-educacao.pdf. Acesso em 17/03/2023.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP. Autores Associados, 2020.

FIOCRUZ. Por que a doença causada pelo novo coronavírus recebeu o nome de Covid-19? Portal Fiocruz. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-recebeu-o-nome-de-covid-19>. Acesso em: 05 mar. 2024.

FONTES, Flávio Fernandes et al. Psicologia histórico-cultural, Perekhivanie e além: uma entrevista com Nikolai Veresov. *Educação & Sociedade*, v. 40, 2019.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil. São Paulo, Papyrus, 1994.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. A evolução das idéias pedagógicas no Brasil Republicano. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, p. 28–37, 1987. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1231>. Acesso em: 20 jul. 2023.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Reflexões sobre o desenvolvimento da psicologia soviética: focando algumas omissões da interpretação ocidental. *Psicologia & Sociedade*, v. 24, p. 263–271, 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/psoc/a/dqTJZFBXmW9y939LVnMcrs/#> Acesso em: 01 nov. 2023

IASI, Mauro Luis. Aula de vôo e outros poemas. São Paulo: Centro de documentação e pesquisa Vegueiro -CPV, 2000.

IASI, Mauro Luis. Contrarreformas ou Revolução: respostas a um capitalismo em crise. *Argumentum*, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 7–17, 2019. DOI: 10.18315/argumentum.v11i3.28334. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/28334>. Acesso em: 4 fev. 2024.

IASI, Mauro Luis. Ensaio sobre consciência e emancipação. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

KOSTOGRIZ, Alex; VERESOV, Nikolay. The zone of proximal development and diversity. n: Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford University Press, 2021.

KRAVTSOV, G. G.; KRAVTSOV, O. G. Atualidade das ideias de L. S. Vigotski para a psicologia contemporânea. *Notandum*, p. e68811, 4 jul. 2023. Disponível em DOI: <https://doi.org/10.4025/notandum.vi61.68811>. Acesso em: 01 nov. 2023.

LATERMAN, Ilana.; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Que os professores perguntem, testem e brinquem. In: SCHLINDWEIN, L.M.; LATERMAN, I.; PETERS, L. (orgs.). *A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola*. Florianópolis: NUP/UFSC, 2017. E-book disponível em: <https://nupedoc.paginas.ufsc.br/files/2017/10/A-CRIAN%C3%87A-E-O-BRINCAR-Ebook.pdf> Acesso em: 01 nov. 2023

LATERMAN, Ilana; TORRIGLIA, Patrícia Laura. A inovação pedagógica em ação e o conhecimento científico. In: 33ª REUNIÃO DA ANPED. 2010, Caxambu, MG.

MARQUES, Priscila Nascimento. As resenhas teatrais de L. S. Vygótski: aspectos da tradução. Tradterm, [S. l.], v. 28, p. 213-222, 2017. DOI: 10.11606/issn.2317-9511.v28i0p213-222. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/125560>. Acesso em: 31 jul. 2023.

MARQUES, Priscila Nascimento. O “jovem” Vygótski: inéditos sobre arte e o papel da criação artística no desenvolvimento infantil. Educação e Pesquisa, v. 44, p. e183267, 2018.

MARQUES, Priscila Nascimento. Resenha do livro repensando a teoria histórico-cultural. Uma perspectiva dialética a Vigotski, de Manolis Dafermos. Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade, v. 2, n. 1, p. 8-8, 2020.

MARTINS, João Batista. Apontamentos sobre a relação Vigotski e Leontiev: A “troika”, ela existiu. Dubna Psychological Journal, v. 1, p. 71-83, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (orgs). Ensinando aos pequenos de zero a três anos. Campinas, São Paulo; Alínea, 2. ed. p. 93-121, 2012.

MARX, Karl. Contribuição à Crítica da Economia Política. Tradução Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. O Capital – crítica da economia política. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2008

MATOS FREITAS , A. R. .; NUNES, L.; MARCOLINO ALVES MACHADO , G. . Importância do Brincar no Contexto Familiar: : revisão sistemática da literatura. Revista Psicologia & Saberes, [S. l.], v. 8, n. 13, p. 76–90, 2019. DOI: 10.3333/rps.v8i13.1082. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1082>. Acesso em: 31 dez. 2023.

MONTEIRO, Adriana Bastos Barbosa. As concepções de lúdico a partir da unidade quatro dos cadernos de formação do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC). 132 p. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Perspectiva, v. 27, n. 02, p. 315-346, 2009.

MOURA, Juliana da Silva et al. A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. Revista Profissão Docente, Uberaba, v. 19, n. 40, p. 1-17, jan./abr. 2019.

MOYLES, Janet R.. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NUNES, Dani. Brincadeira, imaginação e processos criadores no desenvolvimento infantil. Palestra realizada em 28/05/2021. Canal Círculo Vigotskiano. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HqcLaLK2O7k&ab_channel=C%C3%ADrculoVigotskia

PETERS, Leila Lira. Brincar para quê? Escola é lugar de aprender!: estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar. 2009. 286 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009

PINO, Angel. Ensinar-aprender em situação escolar: perspectiva histórico-cultural. *Contrapontos*, v. 4, n. 3, p. 439-460, set./dez. 2004

POZZER, Adecir et al. (De) colonialidade do saber e pesquisa em educação no PPGE/UFSC: a atitude hermenêutica como percurso (auto) formativo. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E. Pontes ou Muralhas: Exame crítico de traduções de conceitos da Teoria Histórico-Cultural. *Revista Educativa - Revista de Educação*, Goiânia, Brasil, v. 25, n. 1, p. 19 páginas, 2022. DOI: 10.18224/educ.v25i1.12439. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/12439>. Acesso em: 3 jan. 2024.

PRESTES, Z.; TUNES, E. *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

PRESTES, Zoia e TUNES, Elizabeth. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. *Estudos de Psicologia*. Campinas. 2012, v. 29, n. 3 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000300003>. Acesso em 31/03/2022.

PRESTES, Zoia Guita Ivovna Vigodskaia (1925-2010), filha de Vigotski: entrevista. *Cadernos de pesquisa*, v.40, n.141, p.1025-1033, set./dez. 2010b

PRESTES, Zoia Ribeiro. 80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e a arqueologia de sua obra. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 3, p. 5-14, 2014.

PRESTES, Zoia Ribeiro; TUNES, Elizabeth. Notas biográficas e bibliográficas sobre LS Vigotski. *Universitas: Ciências da Saúde*, v. 9, n. 1, p. 101-135, 2011.

PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz de conta e a infância. *Revista Trama Interdisciplinar*, v. 7, n. 2, 2016.

PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *Revista de Educação Pública*, v. 22, n. 49, p. 295-304, 2013.

PRESTES, Zoia. Prefácio. In: *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, [S.l.], n. 8, p. 23, abr. 2008.

PRESTES, Zoia. Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010a. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012. Acesso em 27/03/2022.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elisabeth. A brincadeira infantil na perspectiva histórico-cultural. Infâncias e crianças: lugares em diálogos. Cuiabá: EdUFMT, 2012.

RAUSCH, Rita Buzzi; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Formação Continuada e Pesquisa na Escola: A Prática Docente em Foco. REVISTA FAEEBA, v. 29, p. 95-108, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v29n57/0104-7043-faeeba-29-57-0095.pdf> Acesso em: 30/12/2023.

ROSA, Sanny S. da. Brincar, e aprender: uma reflexão sobre a relação pedagógica e o processo de apropriação do conhecimento. 13º Congresso do Sindicato dos Profissionais em Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SINPEEM, 19 de junho de 2002.

ROSENTAL, M. M; STRAKS, M. G. Y. El fenómeno y la esencia. In: *Categorías del Materialismo Dialéctico*. Traducción Adolfo Sanchez Vazquez e Wenceslao Roces. Cidade do México: Grijalbo, 1958.

SANTOS, Ana Maria. Espaços Públicos e o Brincar Infantil na Cidade de Maceió. Revista Eletrônica Extensão em Debate, v. 11, n. 10, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/extensaoemdebate/article/view/14605>. Acesso em: 01/01/2024

SANTOS, Júlia Mayrinck dos. Os direitos das mulheres na Revolução Russa. O Cosmopolítico, v. 4, n. 2, p. 25-33, 22 jan. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ocosmopolitico/article/view/53761>. Acesso em 17/11/2023.

SARMENTO, Dirléia Fanfa. A teoria histórico-cultural de LS Vygotsky: uma análise da produção acadêmica e científica no período de 1986-2001. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2006

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível. Cadernos Cedes, v. 35, n. spe, p. 419-433, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154120> Acesso em: Acesso em: 01 nov. 2023.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; MARTINS, Aline Santana; OLIVEIRA, Rafael Dias de. Plunct plact zum: imaginação e criação artística na escola. Cadernos Cedes, v. 39, p. 59-72, 2019.

SÈVE, Lucien. Where is Marx in the work and thought of Vygotsky? In: 7º Seminário Internacional Vygotski, 20-22 de junho de 2018.

SILVA, Hercules Ferrari Domingues Da. A Teoria Histórico-Cultural nos artigos de Ensino de Ciências publicados nos ENPECs de 1997 a 2019. Tese de Doutorado em Ensino de Ciências, Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2020.

SMOLKA, Ana Luiza. Apresentação - A atividade criadora do homem: a trama e o drama. in: VIGOTSKI, Lev S. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ed. Ática, 2009.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). Manual de Orientação: Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital. Número 01. São Paulo: SBP, 2016. Departamento de Adolescência. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2016/11/19166d-MOrient-Saude-Crian-e-Adolesc.pdf Acesso em: 30/12/2023.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). Manual de Orientação: Uso saudável de telas, tecnologias e mídias nas creches, berçários e escolas. Número 06. São Paulo: SBP, 2019. Departamentos Científicos de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento e de Saúde Escolar. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21511d-MO_-_UsoSaudavel_TelasTecnolMidias_na_SaudeEscolar.pdf Acesso em: 30/12/2023.

SOUSA, Maria Luiza de Souza. O trabalho de docência na infância e as contribuições de Vigotski para as relações de ensino na escola. 2023. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

SPIRKIN, Aleksandr Georgievich. Materialismo-dialético y lógica dialéctica. Colección 70. Editorial Grijalbo, S.A. México, 1969.

SUKHIKH, Vera L.; VERESOV, Nikolay N.; VERAкса, Nikolay E. Dramatic Perekhivanie as a driver of executive functions development through role-play in early childhood: Theoretical framework and experimental evidence. *Frontiers in psychology*, v. 13, p. 1057209, 2022.

TABET, Livia Penna et al. Ivan Illich: da expropriação à desmedicalização da saúde. *Saúde em Debate* [online]. 2017, v. 41, n. 115, p. 1187-1198. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-1104201711516>. Acesso em: 03/02/2024

TOASSA, Gisele Leontiev sobre Matéria e Consciência: Sua Crítica a Vigotski nos Anos 1930s. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, [S. l.], v. 35, 2020b. DOI: 10.1590/0102.3772e35315. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistatp/article/view/23095>. Acesso em: 29 dez. 2023.

TOASSA, Gisele. Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2009.

TOASSA, Gisele; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira.; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Da ditadura militar à redemocratização: caminhos da teoria histórico-cultural na psicologia e educação brasileiras (anos 1970 a 1990). *Professare*, v. 11, n. 3, p. e3074-e3074, 2022. DOI: 10.33362/professare.v11i3.3074. Disponível em:

<https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/3074>. Acesso em: 19 jul. 2023.

TOASSA, Gisele; MARQUES, Priscila Nascimento. Introdução. In: VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. *Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo*. São Paulo: Hogrefe, 2023.

TOASSA, Gisele; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Vigotski e Leontiev: de memórias e sentidos. *Cadernos Cedes*, v. 40, p. 109-113, 2020a. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JCn7mV8tNG6jSd7T7L8W3nL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 17/03/2023.

TORRIGLIA, Patricia Laura; CISNE, Margareth Feiten. A vida cotidiana da escola expressa um cotidiano? Aproximações ontológicas em debate. *Perspectiva*, v. 35, n. 3, p. 996-1012, 2017.

TUNES, Elizabeth e PRESTES, Zoia. Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 136, p. 285–314, jan. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/vxFh6xssTzcjXwNKqKWtTvG/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 07 jul. 2023.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado; SIMÃO, Márcia Buss.; FERNANDES, Sonia Cristina Lima. Entrevista com Dra. Zoia Prestes. *Zero-A-Seis, Florianópolis*, v. 16, n. 30, p. 340-352, 2014

VERAKSA, Nikolay E. et al. Modern problems of children's play: cultural-historical context. *Cultural-Historical Psychology*, v. 16, n. 3, p. 60-70, 2020.

VERESOV, Nikolai. Discovering the Great Royal Seal: New Reality of Vygotsky's Legacy. *Cultural-historical psychology*, v. 16, n. 2, 2020. Disponível em: https://researchmgt.monash.edu/ws/portalfiles/portal/321037439/319228936_oa.pdf. Acesso em: 14 dez. 2023.

VERESOV, Nikolai. Zone of proximal development (ZPD): the hidden dimension. *development*, v. 1, n. 1, p. 42-48, 2004.

VERESOV, Nikolai; BARRS, Myra. The History of the Reception of Vygotsky's Paper on Play in Russia and the West. *International Research in Early Childhood Education*, v. 7, n. 2, p. 26-37, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 1934/2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. O papel social do brinquedo no desenvolvimento. In: *A formação social da mente*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Sobranie sotchinieni*. Tom 5. Moskva: Pedagoguika, 1983

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, [S.l.], n. 8, p. 23-36, abr. 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ed. Ática, 2009.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Psicologia, Educação e Desenvolvimento, escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. 1ª edição. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Psicologia USP, São Paulo, 2010, 21(4). 681-701. [trad. do russo: Márcia Pileggi Vinha]. (1933-34/2010)

VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch. Prefácio para o livro de AN Leontiev O desenvolvimento da memória. Cadernos CEDES, v. 40, p. 114-122, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fHJsCZQrypGMPKt3vLCSxtN/#>. Acesso em: 31 jul. 2023.

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. Liev S. Vigotski: escritos sobre arte (Priscila Marques, Trad.). Mireveja. 2022

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. Obras Escolhidas, Tomo III. Madri, Editora Visor, 2000.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. Obras Escolhidas, Tomo V. Madri, Editora Visor, 1997.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fonte, 1999.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. Psicologia pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo. São Paulo: Hogrefe, 2023.

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. Sobre o plano de trabalho de investigação científica a respeito da pedologia das minorias nacionais (1929). In: VIGOTSKI, L. S. Psicologia, Desenvolvimento Humano e Marxismo. São Paulo: Hogrefe, 2023.

VIGOTSKII, Liev Semionovitch. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGODSKAIA, Gita L.; LIFANOVA, Tamara M. Lev Semenovich Vygotsky. *Journal of Russian and East European Psychology*. Março-Abril, vol. 37, n. 2, 1999

VYGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras Escolhidas. Vol. V. Fundamentos de Defectologia*. Edunioeste - Editora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2022.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999

ZINCHENKO, Vladimir Petrovich. Foreword [Prefácio]. IN: VYGODSKAIA, Gita L.; LIFANOVA, Tamara M. Lev Semenovich Vygotsky. *Journal of Russian and East European Psychology*. Março-Abril, vol. 37, n. 2, 1999

**APÊNDICE A – TABELA COM LINHAS DE PESQUISA DO PPGE/UFSC
CONSTRUÍDA A PARTIR DOS FOLDERES E DADOS APRESENTADOS NA II
SEMANA PPGE/UFSC**

ANO	INGRESSO NO MESTRADO	INGRESSO NO DOUTORADO
1984	Educação e Trabalho - ET Teoria e Prática Pedagógica - TPP	-
1986	Educação e Trabalho - ET Teoria e Prática Pedagógica - TPP Ensino de Ciência - EC	-
1994	Educação e Trabalho - ET Teoria e Prática Pedagógica - TPP Ensino de Ciência - EC	Ensino de Ciências Naturais - EC
1997	Educação e Trabalho - ET Educação e Movimentos Sociais - EMS Educação, História e Política - EHP Teoria e Prática Pedagógica - TPP Ensino de Ciência - EC	Ensino de Ciência - EC
1998	Educação e Trabalho - ET Educação e Movimentos Sociais - EMS Educação, História e Política - EHP Ensino de Ciência - EC	Ensino de Ciência - EC Ensino e Formação de Educadores - EFE
1999	Educação e Trabalho - ET Educação e Movimentos Sociais - EMS Educação, História e Política - EHP Ensino de Ciência - EC. Educação e Comunicação - ECO	Ensino de Ciência - EC Ensino e Formação de Educadores - EFE
2000	Educação e Trabalho - ET Educação e Movimentos Sociais - EMS Educação, História e Política - EHP Ensino de Ciência - EC Educação e Comunicação - ECO	Ensino de Ciência - EC Ensino e Formação de Educadores - EFE
2001	Educação e Trabalho - ET Educação e Movimentos Sociais - EMS Educação, História e Política - EHP Ensino de Ciência - EC Educação e Comunicação - ECO Educação e Infância - EI	Ensino de Ciência - EC Ensino e Formação de Educadores - EFE
2002	Educação e Trabalho - ET Educação e Movimentos Sociais - EMS Educação, História e Política - EHP	Ensino e Formação de Educadores - EFE

ANO	INGRESSO NO MESTRADO	INGRESSO NO DOUTORADO
	Ensino e Formação de Educadores - EFE Educação e Comunicação - ECO Educação e Infância - EI	
2004	Trabalho e Educação - TE Educação, História e Política - EHP Ensino e Formação de Educadores - EFE Educação e Processos Inclusivos - EPI Educação e Comunicação - ECO Educação e Infância - EI	Ensino e Formação de Educadores - EFE Educação, História e Política - EHP Educação e Processos Inclusivos - EPI
2005	Trabalho e Educação - TE Educação, História e Política - EHP Ensino e Formação de Educadores - EFE Educação e Processos Inclusivos - EPI Educação e Comunicação - ECO Educação e Infância - EI	Trabalho e Educação - TE Educação, História e Política - EHP Ensino e Formação de Educadores - EFE Educação e Processos Inclusivos - EPI
2007	Trabalho e Educação - TE EEPP [?] Sociologia e História da Educação - SHE Filosofia da Educação - FIL Ensino e Formação de Educadores - EFE Educação e Comunicação - ECO Educação e Infância - EI	Trabalho e Educação - TE Ensino e Formação de Educadores - EFE
2017	Trabalho, Educação e Política - TEP Sociologia e História da Educação - SHE Sujeitos, Processos Educativos e Docência - SUPED Filosofia da Educação - FIL Educação e Comunicação - ECO Educação e Infância - EI	Trabalho, Educação e Política - TEP Sociologia e História da Educação - SHE Sujeitos, Processos Educativos e Docência - SUPED Filosofia da Educação - FIL Educação e Comunicação - ECO Educação e Infância - EI

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 15 set. 2023.

APÊNDICE B – E-MAIL ENCAMINHADO AOS PROFESSORES PARA CONSULTA DAS LINHAS DE PESQUISA NOS TRABALHOS

Prezado(a) Professor(a), **XXX**.

Espero que este e-mail o(a) encontre bem.

Meu nome é Jackeline C. Pinheiro, estudante do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, orientada pela Profa. Luciane Maria Schlindwein e estou realizando uma pesquisa das produções acadêmicas do PPGE/UFSC que tematizam a educação e a infância a partir da teoria Histórico-Cultural de Vigotski.

A análise inclui uma investigação das linhas de pesquisa dos trabalhos acadêmicos, no entanto, durante minha busca, nas teses e dissertações, não foi possível identificar nos textos as **linhas de pesquisa** em que foram defendidos algumas produções sob sua orientação.

Diante disso, gostaria consultá-la(o) se poderia, por gentileza, informar a linha de pesquisa a qual atuava durante a defesa do(s) seguinte(s) trabalho(s) no quadro abaixo:

Título	Ano	Orientador(a) /Coorientador(a))	Autor	Linha de Pesquisa (Preencher o nome completo da linha de pesquisa aqui) ↓

Agradeço antecipadamente pela sua atenção e consideração. Fico à disposição para fornecer mais informações sobre o meu projeto, caso seja necessário.

**APÊNDICE C – TABELA COM DISSERTAÇÕES E TESES LOCALIZADAS NO
PPGE/UFSC COM AS PALAVRAS-CHAVE REGISTRADAS**

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
1	Idéia relacionada 'CTS': uma aposta no enfraquecimento das relações de poder na educação matemática	Abreu, Maria Auxiliadora Maroneze de	1994	D	André Valdir Zunino	Não localizada no trabalho
2	Concepção da relação aprendizagem e desenvolvimento subjacente a prática dos professores em ensino de ciências nas séries iniciais do I grau (1a. a 4a. series)	Pereira, Yara Christina Cesário	1996	D	André Valdir Zunino	Educação e Ciência
3	A relevância da linguagem para o desenvolvimento humano : contribuições da perspectiva vygotskiana para a educação	Aguiar, Maria Aparecida Lapa de	1998	D	Maria Célia Marcondes de Moraes	Educação, História e Política
4	O campo conceitual de espaço na escola e em outros contextos culturais	Grando, Neiva Ignês	1998	T	Méricles Thadeu Moretti	Ensino de Ciências
5	A solução de problemas a partir de alguns pressupostos vygotskyanos	Breuckmann, Henrique João	1998	T	André Valdir Zunino	Ensino de Ciências Naturais
6	A teoria histórico-cultural nas séries iniciais da teoria à prática: um estudo de caso	Mews, Arnaldo Erwin	1998	D	André Valdir Zunino	Não localizada no trabalho

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
7	Interações voltadas a cidadania e a filantropia na escolarização de sujeitos que apresentam sequelas motoras	Garcia, Rosalba Maria Cardoso	1998	D	Marcos Ribeiro Ferreira	Não localizada no trabalho
8	Avaliação no processo ensino-aprendizagem: abordagem histórico-cultural	Santos, Cleusa Ribeiro dos	1998	D	Edel Ern	Não localizada no trabalho
9	O Uso de ambiente informatizado como apoio ao desenvolvimento da cognição espacial nas séries iniciais	Lima, Patrícia Maria Vargas de	1998	D	Lucila M. Costi Santarosa	Não localizada no trabalho
10	Gramsci e Vygotsky: na educação para os excluídos	Weber, Sueli Wolff	1998	D	Carlos Alberto Marques	Teoria e Prática Pedagógica
11	Oficina com jogos teatrais: instrumento auxiliar na resignificação das relações interpessoais do profissional da saúde	Fossari, Ivana Maria	1999	D	Reinaldo Matias Fleuri	Não localizada no trabalho
12	O ensino de estudos sociais nas séries iniciais do ensino fundamental: contribuições da perspectiva histórico-cultural para uma revisão metodológica	Ferreira, Priscila Ribeiro	2000	D	Maria Célia Marcondes de Moraes	Educação, História e Política

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
13	As novas tecnologias e os cegos em situações interativas e a compensação social	Deitos, Teresinha Pellicoli	2000	D	Silvia Zanatta Da Ros/ Lucídio Bianchetti	Não localizada no trabalho
14	Construindo conhecimentos de linguagem: uma experiência de ensino a partir de "causos"	Pereira, Maria Cândida Melo	2000	D	Nilcéa Lemos Pelandré	Não localizada no trabalho
15	Diálogos sobre o não aprender	Hostins, Regina Célia Linhares	2000	D	Silvia Zanatta Da Ros	Não localizada no trabalho
16	A formação em serviço de professoras das séries iniciais no próprio espaço escolar em Florianópolis, gestão Frente Popular - 93/96	Cord, Deisi	2000	D	Não localizado no trabalho	Não localizada no trabalho
17	Computadores na escola: novas tecnologias versus inovações educacionais	Gomes, Nilza Godoy	2001	D	Maria Luiza Belloni	Não localizada no trabalho
18	Acesso ao ensino superior: uma nova página e múltiplos olhares. Estudo de caso do Sistema de Avaliação de Ensino Médio (SAEM)	Schlichting, Ana Maria Silveira	2002	D	Lucídio Bianchetti/Dulce Helena Penna Soares	Educação e Trabalho
19	Projeto político pedagógico: uma experiência numa escola pública estadual catarinense	Gesser, Zulmara Luiza	2002	D	Antonio Munarim	Educação, História e Política

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
20	O problema científico: construção formal ou delimitação no real	Gutiérrez, Arsênio José Carmona	2002	T	Norberto Etges	Formação de Professores
21	O conselho de classe e sua relação com a avaliação escolar: um estudo em escolas da rede pública estadual de ensino de Florianópolis/SC	Debatin, Marisa	2002	D	Nadir Zago	Não localizada no trabalho
22	A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental	Campos, Roselane de Fátima	2002	T	Eneida Oto Shiroma	Trabalho e Educação
23	Formação inicial de professores: uma interlocução entre a matemática das séries iniciais e as questões da realidade social	Bragagnolo, Isabel Terezinha	2003	D	Méricles Thadeu Moretti	Educação e Ciência
24	A genética se faz presente no vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina	Nascimento, Jonice Ferreira de Macedo	2003	D	Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli/Vivian Leyser da Rosa	Educação e Ciência
25	A mística, a luta e o trabalho na vida das crianças do assentamento Conquista na Fronteira: significações e produções infantis	Arenhart, Deise	2003	D	João Josué da Silva Filho	Educação e Infância

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
26	O espaço da creche: que lugar é este?	Agostinho, Kátia Adair	2003	D	Eloisa Acires Candal Rocha	Educação e Infância
27	A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança	Pinto, Maria Raquel Barreto	2003	D	Jucirema Quinteiro	Educação e Infância
28	Educação de pessoas surdas: novos olhares sobre as questões do ensinar e do aprender língua portuguesa	Basso, Idavania Maria de Souza	2003	D	Silvia Zanatta da Ros	Educação e Movimentos Sociais
29	Sentimento de realidade, afetividade e cognição no ensino de ciências	Pinheiro, Terezinha de Fátima	2003	T	Maurício Pietrocola	Ensino de Ciências e Matemática
30	Investigando a telefonia celular: ensinando-aprendendo com a interatividade em uma abordagem temática no ensino de física	Silva, Mário José Van Thienen da	2003	D	José André Peres Angotti	Ensino de Ciências Naturais
31	Corpos desenhados: olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia	Wiggers, Ingrid Dittrich	2003	T	Selvino José Assmann/ Elenor Kunz	Ensino e Formação de Educadores
32	Movimento, comunicação e linguagem na educação de jovens e adultos do MST	Silva, Samuel Ramos da	2003	D	Elenor Kunz/Sonia aparecida Branco Beltrame	Não localizada no trabalho

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
33	As políticas para a educação especial integrada em Cabo Verde: um estudo sobre os processos de escolarização e profissionalização de pessoas cegas	Barbosa, Maria de Fátima Ramos Rodrigues Mendes	2003	D	Lucídio Bianchetti/Silvia Zanatta Da Ros	Trabalho e Educação
34	A participação do bibliotecário no despertar do senso crítico do aluno: uma investigação na rede municipal de ensino de Florianópolis	Sales, Fernanda de	2004	D	Francisco das Chagas de Souza	Educação e Comunicação
35	A construção do conhecimento no meio virtual: uma experiência com adolescentes do ensino básico interagindo sobre orientação sexual	Pinheiro, Karen Mendonça	2004	D	Rosely Perez Xavier	Educação e Comunicação
36	Um estudo sobre a interatividade nos ambientes virtuais da internet e sua relação com a educação: o caso da ALLTV	Ferreira, Simone de Lucena	2004	D	Lucídio Bianchetti	Educação e Comunicação
37	Processos colaborativos mediados pela rede eletrônica: um estudo com alunos do ensino fundamental	Ramos, Daniela Karine	2004	D	Lucídio Bianchetti/Elisa Maria Quartiero	Educação e Comunicação
38	Quem conta um conto... a narração de histórias na escola e suas implicações pedagógicas	Bello, Sergio Carneiro	2004	D	Gilka Elvira Ponzi Girardello	Educação e Comunicação

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
39	A síndrome de Burnout e o trabalho na educação especial: um olhar sobre as percepções dos educadores	Böck, Geisa Letícia Kempfer	2004	D	Silvia Zanatta da Ros	Educação e Formação de Educadores
40	Brincar é um modo de dizer: um estudo de caso em uma escola pública	Schneider, Maria Luísa	2004	D	Diana Carvalho de Carvalho	Educação e Infância
41	Linguagem escrita na educação infantil: perspectivas para a prática pedagógica indicadas na produção acadêmica brasileira entre 1983 e 2001	Gonzalez, Keila Cristina Villamayor	2004	D	Eloisa Acires Candal Rocha	Educação e Infância
42	Dimensões políticas e pedagógicas da participação da criança na escola: um estudo de tipo etnográfico	Antunes, Karine Maria	2004	D	Jucirema Quinteiro	Educação e Infância
43	A hora da atividade na educação infantil: um estudo a partir de um centro de educação infantil público municipal	Rech, Ilona Patrícia Freire	2004	D	Ana Beatriz Cerisara	Educação e Infância
44	Ser professora de bebês: um estudo de caso de uma creche conveniada	Tristão, Fernanda Carolina Dias	2004	D	Ana Beatriz Cerisara	Educação e Infância

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
45	Vamos brincar de circo? As brincadeiras das crianças da escola Brincando de Circo e do Reality Circus	Souza, Alessandra de	2004	D	João Josué da Silva Filho/Gilka Elvira Ponzi Girardello	Educação e Infância
46	A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996	Bonetti, Nilva	2004	D	Leda Scheibe/Roselane Fátima Campos	Educação e Infância
47	Um (re)trato pedagógico a partir do olhar de educadores/as de jovens e adultos do MST	Lenzi, Lúcia Helena Corrêa	2004	D	Sonia Aparecida Branco Beltrame	Educação e Movimentos Sociais
48	Apropriações: o saber infantil sobre o espaço urbano da favela por meio do teatro	Wagner, Flávia	2004	D	Paulo Meksenas	Educação, História e Política
49	Escola sem fronteiras: discutindo o processo de participação docente	Costa, Adriana da	2004	D	Antonio Munarim	Educação, História e Política
50	Onde o professor e o ator se encontram: como os professores desenvolvem o ensino de teatro na sala de aula	Braz, Ricardo Fernandes	2004	D	Diana Carvalho de Carvalho/Maria Isabel Ferraz Pereira Leite	Ensino e Formação de Educadores
51	Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores	Tomazzetti, Cleonice Maria	2004	T	Reinaldo Matias Fleuri	Ensino e Formação de Educadores

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
52	Quando o aluno não acompanha o ensino: um estudo com professores de séries iniciais	Laterman, Ilana	2004	T	Nadir Zago	Ensino e Formação de Educadores
53	A formação de professores para a modalidade de educação a distância: por uma criação e autoria coletivas	Pinto, Anamelea de Campos	2004	T	Maria Luiza Belloni	Ensino e Formação de Educadores
54	Tornando-se professor de história: aproximações ao processo formativo	Oliveira, Vera Cristina de	2004	D	Vânia Beatriz Monteiro da Silva	Não localizada no trabalho
55	Formação e docência: a construção de um conhecimento integrado no curso de Pedagogia mobilizando saberes e enfrentando incertezas no ensino de ciências naturais	Pereira, Yara Christina Cesário	2004	T	Edmundo Carlos de Moraes	Não localizada no trabalho
56	Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira	Garcia, Rosalba Maria Cardoso	2004	T	Eneida Oto Shiroma	Trabalho e Educação
57	A formação de pedagogos na modalidade da educação a distância: Um estudo sobre o curso de pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC	Pereira, Angelita	2005	D	Edel Ern	Educação e Comunicação

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
58	A narração de histórias no espaço escolar: a experiência do Pró-Leitura	Umbelino, Janaina Damasco	2005	D	Gilka Elvira Ponzi Girardello	Educação e Comunicação
59	Informação pública e consciência crítica para cidadania: políticas públicas de informação em Blumenau, SC	Silva, Sandra Cristina da	2005	D	Francisco das Chagas de Souza	Educação e Comunicação
60	A participação como pressuposto para a construção de uma escola democrática: um estudo de caso	Silva, Rosângela Maria da	2005	D	Jucirema Quinteiro	Educação e Infância
61	Educação infantil: uma análise das concepções de criança e de sua educação na produção acadêmica recente (1997-2002)	Moraes, Andréa Alzira de	2005	D	Eloisa Acires Candal Rocha	Educação e Infância
62	Gestão democrática na educação infantil: a eleição para diretor de creche	Hasckel, Selita	2005	D	Jucirema Quinteiro	Educação e Infância
63	Sobre a presença de uma pedagogia do corpo na educação da infância: retratos e vozes, lugares e tempos da corporalidade na rotina de uma creche	Richter, Ana Cristina	2005	D	Alexandre Fernandez Vaz	Ensino e Formação de Educadores
64	O ensino por projetos: os sentidos que as professoras articulam e a dinâmica da organização escolar	Teixeira, Lisley Canola Treis	2005	D	Vânia Beatriz Monteiro da Silva	Ensino e Formação de Educadores

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
65	Atividade lúdica: uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001	Biscoli, Ivana Ângela	2005	D	Não localizado no trabalho	Não localizada no trabalho
66	Um processo considerado bem-sucedido de inclusão escolar e o diagnóstico de síndrome do autismo: uma história com muitas vidas	Kern, Caroline	2005	D	Silvia Zanatta Da Ros	Não localizada no trabalho
67	Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália	Fantin, Mônica	2006	T	Gilka Elvira Ponzi Girardello	Educação e Comunicação
68	As influências de um roteiro de ensino na prática pedagógica de uma professora de inglês	Carvalho, Marli de Souza	2006	D	Rosely Perez Xavier	Educação e Formação de Educadores
69	A observação e o registro pedagógico na formação em serviço: um estudo sobre as relações teórico-práticas com professoras da educação infantil	Bodnar, Rejane Teresa Marcus	2006	D	Eloisa Acires Candal Rocha	Educação e Infância
70	O processo de mercadorização do brinquedo e as implicações para a educação na infância	Piccolli, Josiana	2006	D	Diana Carvalho de Carvalho/Lucídio Bianchetti	Educação e Infância
71	Criança, infância e escola: uma análise da produção discente no Brasil (1994-2004)	Batista, Ezir Mafra	2006	D	Diana Carvalho de Carvalho	Educação e Infância

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
72	O projeto político-pedagógico na escola e a infância ignorada	Leite, Luzia Madalena	2006	D	Jucirema Quinteiro	Educação e Infância
73	As relações raciais nos contextos educativos: suas implicações na constituição do autoconceito das crianças negras moradoras da comunidade de Santa Cruz do município de Paulo Lopes/SC	Botega, Gisely Pereira	2006	D	Cristiana Tramonte Vieira de Souza	Educação e Movimentos Sociais
74	Educação escolar indígena: as vozes Guarani sobre a escola na aldeia	Vieira, Ismenia de Fátima	2006	D	Maristela Fantin	Educação e Movimentos Sociais
75	A sociologia no ensino médio, o material didático e a categoria trabalho	Coan, Marival	2006	D	Paulo Sérgio Tumolo	Educação e Trabalho
76	Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates ontológicos e epistemológicos	Hostins, Regina Célia Linhães	2006	T	Maria Célia Marcondes de Moraes	Educação, História e Política
77	Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia	Stemmer, Márcia Regina Goulart da Silva	2006	T	Nadir Zago/Maria Célia Marcondes de Moraes	Educação, História e Política
78	As fontes heideggerianas do pensamento pós-moderno	Fonte, Sandra Soares Della	2006	T	Maria Célia Marcondes de Moraes	Educação, História e Política

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
79	Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena	Faustino, Rosângela Célia	2006	T	Olinda Evangelista	Educação, História e Política
80	O processo de formação continuada dos professores e professoras de educação física que atuam na educação infantil no município de Florianópolis: 1993-2004	Wendhausen, Adriana Maria Pereira	2006	D	Alexandre Fernandez Vaz	Ensino e Formação de Educadores
81	Crianças em contextos de violências sexuais: a gestão do atendimento num Programa Sentinela de Santa Catarina	Bragagnolo, Regina Ingrid	2006	D	Ana Maria Borges de Sousa	Ensino e Formação de Educadores
82	A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos	Laffin, Maria Hermínia Lage Fernandes	2006	T	Leda Scheibe	Ensino e Formação de Educadores
83	Uma experiência de mediação na leitura da proposta curricular de Santa Catarina	Costa, Camila Almeida Pinheiro da	2006	D	Nilcéa Lemos Pelandré	Ensino e Formação de Educadores
84	As representações de alunos sobre professores de espanhol como língua estrangeira	Escalante, Roberta Kolling	2006	D	Rosely Perez Xavier	Ensino e Formação de Educadores
85	A formação dos professores da Escola Pólo Estadual de Educação	Hübner, Ceres America Ribas	2006	D	Ronice Muller de Quadros	Formação de Professores

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
	para Surdos na regional de São José - Santa Catarina					
86	O Trabalho docente e as relações interpessoais no espaço escolar	Rizzi, Ana Virginia Nion	2006	D	Silvia Zanatta da Ros	Não localizada no trabalho
87	Quando a empresa assume a escola: um estudo de caso no setor de comércio varejista de Santa Catarina	Oliveira, Nilceia de	2006	D	Valeska Nahas Guimarães	Não localizada no trabalho
88	Jogos eletrônicos: entre a escola e a lan house	Gaspar, Débora da Rocha	2007	D	Araci Hack Catapan	Educação e Comunicação
89	As novas dimensões da práxis docente em uma escola pública com a inserção da internet na relação ensino-aprendizagem	Cunha, Antônio Marcos da	2007	D	Francisco das Chagas de Souza	Educação e Comunicação
90	Representação e uso da internet por adolescentes	Mello, Horácio Dutra	2007	D	Ingrid Dittrich Wiggers	Educação e Comunicação
91	Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas	Schneider, Marilda Pasqual	2007	T	Edel Ern	Educação e Formação de Educadores

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
92	Vivências em formação continuada: aprendizagem e mudança em desenvolvimento de equipe escolar	Salvino, Fernando	2007	D	Terezinha Maria Cardoso	Educação e Formação de Educadores
93	A psicologia na constituição do campo educacional brasileiro: a defesa de uma base científica da organização escolar	Sganderla, Ana Paola	2007	D	Diana Carvalho de Carvalho	Educação e Infância
94	Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997-2003)	Buss-Simão, Márcia	2007	D	Eloisa Acires Candal Rocha	Educação e Infância
95	O que as crianças falam sobre o museu...	Flores, Celia Lucia Baptista	2007	D	Jucirema Quinteiro	Educação e Infância
96	Formação continuada de professores na escola: qual o lugar da infância?	Flôr, Dalânea Cristina	2007	D	Jucirema Quinteiro/Maria Isabel Batista Serrão	Educação e Infância
97	O sentido da ciência no ato pedagógico: conhecimento teórico na prática social	Bortolotto, Nelita	2007	T	Nilcéa Lemos Pelandré	Ensino e Formação de Educadores
98	Processos formativos constituídos no interior das instituições de educação infantil: das políticas de formação continuada à experiência dos professores	Zapelini, Cristiane Antunes Espíndola	2007	D	Diana Carvalho de Carvalho	Ensino e Formação de Educadores

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
99	Classe hospitalar e escola regular: tecendo encontros	Darela, Maristela Silva	2007	D	Terezinha Maria Cardoso	Ensino e Formação de Educadores
100	O cotidiano do atendimento especial numa escola bilíngue: as relações de saber-poder e os discursos sobre a escolarização de deficientes múltiplos	Cunha, Patrícia Marcondes Amaral da	2007	D	Ronice Muller de Quadros	Formação de Professores
101	Esse menino é mal-educado!: um estudo sobre indisciplinas em duas escolas de Florianópolis	Moraes, Marta Corrêa de	2007	D	Ana Maria Borges de Sousa	Não localizada no trabalho
102	As múltiplas determinações na formação de professoras alfabetizadoras	Aguiar, Maria Aparecida Lapa de	2007	T	Nilcéa Lemos Pelandrê	Não localizada no trabalho
103	Na busca de mudanças: o percurso do professor alfabetizador	Cisne, Sandra Célia de	2007	D	Lígia Regina Klein	Teoria e Prática Pedagógica
104	Uma nova fase na relação entre mundo da educação e mundo do trabalho: um estudo de caso da criação da Universidade Corporativa Grande Banco	Roesler, Vera Regina	2007	D	Lucídio Bianchetti/Valeska Nahas Guimarães	Trabalho e Educação
105	Representações sociais sobre o ensino de arte contemporânea: discurso de professores da Rede	Flausino, Rosivaldo da Silva	2008	D	Francisco das Chagas de Souza	Educação e Comunicação

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
	Municipal de Ensino de Florianópolis					
106	Mídia-educação no contexto escolar: mapeamento crítico dos trabalhos realizados nas escolas de ensino fundamental em Florianópolis	Pereira, Sílvia da Costa	2008	D	Gilka Elvira Ponzi Girardello	Educação e Comunicação
107	Imagens e imaginações: o julgamento estético no potlach grupo de dança	Mayca, Fabiana Grassi	2008	D	Ida Mara Freire	Educação e Comunicação
108	Escola, ensino, conhecimento escolar e formação escolar: estudo introdutório a partir da produção dos grupos de trabalho Educação Fundamental e Psicologia da Educação da ANPED (2000 a 2005)	Rosa, Solange Aparecida da	2008	D	Maria Isabel Batista Serrão	Educação e Infância
109	Mas eu não falo a língua deles!: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil	Schmitt, Rosinete Valdeci	2008	D	Eloisa Acires Candal Rocha	Educação e Infância
110	O coordenador pedagógico na educação infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática	Waltrick, Rose Elaine de Liz	2008	D	Roselane Fátima Campos	Educação e Infância

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
111	Eu pesquiso, tu pesquisas, eles ... e quem ensina e quem aprende matemática?: um estudo sobre a produção acadêmica do GT Educação Matemática - Anped (2000 - 2007)	Vilela, Elenira Oliveira	2008	D	Maria Isabel Batista Serrão	Educação e Infância
112	A formação artístico-cultural do professor da educação infantil: experiências, trajetórias e significações	Trierweiler, Pricilla Cristine	2008	D	João Josué da Silva Filho	Educação e Infância
113	Aspectos da visualidade na educação de surdos	Campello, Ana Regina e Souza	2008	T	Ronice Muller de Quadros	Educação e Processos Inclusivos
114	Ensino de língua portuguesa para surdos: das políticas as práticas pedagógicas	Silva, Simone Gonçalves de Lima da	2008	D	Ronice Muller de Quadros	Educação e Processos Inclusivos
115	A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica	Marques, Rodrigo Rosso	2008	T	Ida Mara Freire/Marcos José Muller Granzotto	Educação e Processos Inclusivos
116	Reprovação e interrupção escolar: contribuições para o debate a partir da análise do projeto classes de aceleração	Coimbra, Sandra Regina da Silva	2008	T	Nadir Zago	Educação, História e Política

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
117	O Colégio de Aplicação da UFSC e a política de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: entre o formal e o pedagógico	Campos, Mariza Konradt de	2008	D	Maria Helena Michels	Educação, História e Política
118	Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de educação infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais (1995-2006)	Raupp, Marilene Dandolini	2008	T	Maria Célia Marcondes de Moraes/Alessandra Arce	Educação, História e Política
119	A idéia de autoridade na educação: uma perspectiva arendtiana	Zucco, Jucilaine	2008	D	Marlene de Souza Dozol	Educação, História e Política
120	Trabalho docente e conhecimento	Soares, Kátia Cristina Dambiski	2008	T	Maria Célia Marcondes de Moraes	Educação, História e Política
121	Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana	Rodrigues, Marilda Merencia	2008	T	Olinda Evangelista	Educação, História e Política
122	A pós-graduação em educação física e as tendências na produção de conhecimento: o debate entre realismo e anti-realismo	Avila, Astrid Baecker	2008	T	Maria Célia Marcondes de Moraes	Educação, História e Política

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
123	Criança e infância nas disciplinas de psicologia dos cursos de magistério: um estudo na Rede Estadual de Educação da Região Metropolitana de Florianópolis	Oliveira, Ana Brasil de	2008	D	Diana Carvalho de Carvalho	Ensino e Formação de Educadores
124	Concepções de orientadores acadêmicos e estudantes dos cursos de pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso sobre ensino e aprendizagem	Oliveira, Gleyva Maria Simões de	2008	T	Edel Ern/Carlo Ralph De Musis	Ensino e Formação de Educadores
125	Ciberética: vias do desejo nos jogos eletrônicos	Ramos, Daniela Karine	2008	T	Wladimir Antonio da Costa Garcia	Ensino e Formação de Educadores
126	Condições das atividades pedagógicas das professoras: um estudo na Rede Municipal de Educação de Porto União - SC	Schena, Valéria Aparecida	2008	D	Vânia Beatriz Monteiro da Silva	Ensino e Formação de Educadores
127	Fetichismo da infância e do trabalho nos mapas do trabalho infantil	Viella, Maria dos Anjos	2008	T	Célia Regina Vendramini	Ensino e Formação de Educadores
128	Mediação pedagógica em educação a distância: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos	Mallmann, Elena Maria	2008	T	Araci Hack Catapan	Ensino e Formação de Educadores

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
129	Diversidade cultural religiosa na cultura da escola	Cecchetti, Elcio	2008	D	Terezinha Maria Cardoso	Ensino e Formação de Educadores
130	A capoeira na sociedade do capital: a docência como mercadoria-chave na transformação da capoeira no século XX	Araújo, Benedito Carlos Libório Caires	2008	D	Reinaldo Matias Fleuri/Paulo Sergio Tumolo	Não localizada no trabalho
131	Cultura surda: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular?	Campos, Mariana de Lima Isaac Leandro	2008	D	Ronice Müller de Quadros/Heloíza Barbosa	Processos Inclusivos
132	Lazer e educação no capitalismo brasileiro: concretude histórica e projeto revolucionário	Cândido, Fernando Pereira	2008	D	Nise Jinkings/ Iracema Soares de Sousa	Trabalho e Educação
133	Educação, trabalho e emancipação humana: um estudo sobre as escolas itinerantes dos acampamentos do MST	Bahniuk, Caroline	2008	D	Célia Regina Vendramini	Trabalho e Educação
134	Responsabilidade social empresarial e educação: estudo de caso do Projeto Pescar	Azevedo, Josiele Heide	2008	D	Valeska Nahas Guimarães/Lucídio Bianchetti	Trabalho e Educação
135	O resgate da trajetória histórico-política do 13 de Maio NEP - Núcleo de Educação Popular	Silva, Cyntia de Oliveira e	2008	D	Paulo Sérgio Tumolo	Trabalho e Educação

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
136	Rodando o engenho: reflexões teórico-metodológicas sobre a brincadeira de fazer vídeo, na perspectiva da mídia-educação	Peres, Fábio Lessa	2009	D	Gilka Elvira Ponzi Girardello	Educação e Comunicação
137	Ensaçando o olhar: o sentido da infância a partir de fotografias produzidas por crianças	Vill, Sônia	2009	D	Gilka Elvira Ponzi Girardello/Ingrid Dittrich Wiggers	Educação e Comunicação
138	Um olhar investigativo sobre as atividades orais de livros didáticos destinados a iniciantes da língua italiana	Balthazar, Luciana Lanhi	2009	D	Rosely Perez Xavier	Educação e Formação de Educadores
139	Infância, criança, escola nas pesquisas educacionais sobre narração de histórias	Costa, Caroline Machado	2009	D	Maria Isabel Batista Serrão/Gilka Elvira Girardello	Educação e Infância
140	Entre fraldas e cantigas: os processos de constituição profissional de professoras de crianças de 0 a 3 anos	Rodrigues, Cristina Cardoso	2009	D	Diana Carvalho de Carvalho	Educação e Infância
141	A prática pedagógica nas instituições de educação infantil: um estudo de caso sobre o que indicam as professoras	Steininger, Isabela Jane	2009	D	João Josué da Silva Filho	Educação e Infância
142	Currículo de educação popular para a educação infantil: limites, tensões e possibilidades a partir da	Azambuja, Isabel Spingolon	2009	D	Eloisa Acires Candal Rocha	Educação e Infância

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
	experiência do município de Chapecó - SC					
143	Parque Nacional do Iguazu e comunidades do entorno: gestão e conflitos	Bär, Eliana Cristina	2009	D	Ana Maria Borges de Sousa	Educação e Movimentos Sociais
144	Concepções de ensino e avaliação escolar na perspectiva de acadêmicos de licenciatura em Ciências Biológicas	Paninson, Leticia Anelise Soares	2009	D	Vânia Beatriz Monteiro da Silva	Ensino e Formação de Educadores
145	Educação com participação popular em Chapecó-SC: a política educacional como possibilidade de transformação social	Paludo, Deise Imara Schilke	2009	D	Nise Jinkings	Ensino e Formação de Educadores
146	Malungo: itinerário plural de relações com os saberes	Albuquerque, Rute Miriam	2009	D	Vânia Beatriz Monteiro da Silva	Ensino e Formação de Educadores
147	Os Saberes docentes na classe hospitalar	Comin, Juliana Oliveira	2009	D	Terezinha Maria Cardoso	Ensino e Formação de Educadores
148	As experiências das escolas do campo no contexto da proposta de educação popular no município de Chapecó/SC (1997-2004)	Valter, Jane Suzete	2009	D	Ari Paulo Jantsch/Célia Regina Vendramini	Trabalho e Educação

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
149	O trabalho docente com a disciplina de sociologia: algumas reflexões sobre o ser professor no ensino médio da rede pública de Santa Catarina	Rosa, Maristela	2009	D	Nise Maria Tavares Jinkings	Trabalho e Educação
150	A necessidade histórica da cultura corporal: possibilidades emancipatórias em áreas de reforma agrária - MST/Bahia	Teixeira, David Romão	2009	D	Ari Paulo Jantsch/Célia Regina Vendramini	Trabalho e Educação
151	Saber navegar é preciso: a capacitação do professor no uso do AVEA - Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem	Pedroso, Rogério Santos	2010	D	Araci Hack Catapan	Educação e Comunicação
152	(In)vento: performance e experiência	Silva, Renata Ferreira da	2010	D	Wladimir Antônio da Costa Garcia	Educação e Comunicação
153	Tecendo histórias: a criança e sua produção narrativa	Campos, Karim Cozer de	2010	D	Gilka Elvira Ponzi Girardello	Educação e Comunicação
154	Música nos anos iniciais do ensino fundamental: perspectivas para os trabalhos em parceria na rede municipal de Florianópolis	Azor, Gislene Natera	2010	D	Gilka Elvira Ponzi Girardello	Educação e Comunicação
155	Aprende-se com videogames? Com a palavra, os jogadores	Corrêa, Eloiza Schumacher	2010	D	Monica Fantin	Educação e Comunicação

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
156	O Ensino fundamental de nove anos, criança e linguagem escrita: uma reflexão sob a perspectiva histórico-cultural	Poroloniczak, Juliana Aparecida	2010	D	Maria Isabel Batista Serrão/Jucirema Quinteiro	Educação e Infância
157	O Ensino fundamental de nove anos e o Colégio de Aplicação: da prontidão à emergência da infância	Loureiro, Carla Cristiane	2010	D	Jucirema Quinteiro	Educação e Infância
158	Você vai ter que aprender a desobedecer! A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil	Vasconcelos, Giselle Silva Machado de	2010	D	Eloisa Acires Candal Rocha	Educação e Infância
159	Professoras de educação infantil: dilemas da constituição de uma especificidade profissional: uma análise sobre a produção científica brasileira (1996-2009)	Fernandes, Tatiane Márcia	2010	D	Eloisa Acires Candal Rocha	Educação e Infância
160	As políticas de educação inclusiva para a educação infantil no Brasil: anos 2000	López, Graziela Maria Beretta	2010	D	Rosalba Maria Cardoso Garcia	Educação, Estado e Políticas Públicas
161	Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007): novos referenciais?	Borowsky, Fabíola	2010	D	Maria Helena Michels	Educação, Estado e Políticas Públicas

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
162	Educadoras e educandos em relação: um olhar sobre os laços afetivos na aprendizagem	Rocha, Sílvia Cardoso	2010	D	Ana Maria Borges de Sousa	Ensino e Formação de Educadores
163	Ensaio sobre o movimento humano: jogo e expressividade	Zimmermann, Ana Cristina	2010	T	Ida Mara Freire/Marcos José Müller-Granzotto	Ensino e Formação de Educadores
164	Eu não desisti!: os sentidos da escolarização retratados por estudantes adultos do campo	Lenzi, Lúcia Helena Corrêa	2010	T	Silvia Zanatta da Ros/João Wanderley Geraldi	Ensino e Formação de Educadores
165	Artes de viver, artes de aprender: o ensino de história na trajetória de duas professoras de anos iniciais	Schatzmann, Marilane	2010	D	Claricia Otto	Sociologia e História da Educação
166	Educação e política no pensamento de István Mészáros: ensaio introdutório	Cherobini, Demetrio	2010	D	Patricia Laura Torriglia	Trabalho e Educação
167	A Interdisciplinaridade nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio	Mangini, Fernanda Nunes da Rosa	2010	D	Lucídio Bianchetti	Trabalho e Educação
168	Autoajuda nas relações de trabalho: a (con)formação de um trabalhador de novo tipo	Turmina, Adriana Cláudia	2010	T	Eneida Oto Shiroma	Trabalho e Educação

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
169	O Conhecimento na formação humana: elementos para uma perspectiva crítica ontológica do currículo escolar	Schenato, Juliana	2010	D	Patricia Laura Torriglia	Trabalho e Educação
170	O Limite da política no embate de projetos da educação do campo	Titton, Mauro	2010	T	Ari Paulo Jantsch	Trabalho e Educação
171	O Trabalho e a pedagogia da alternância na Casa Familiar Rural de Pato Branco/PR	Trindade, Glademir Alves	2010	D	Célia Regina Vendramini	Trabalho e Educação
172	Racionalidade para racionalização: a gestão da produção e da força de trabalho enquanto tecnologia capitalista	Mueller, Rafael Rodrigo	2010	T	Valeska Nahas Guimarães/Lucídio Bianchetti	Trabalho e Educação
173	A Relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos	Lazarini, Ademir Quintilio	2010	T	Paulo Sérgio Tumolo/Patrícia Laura Torriglia	Trabalho e Educação
174	A Escola no contexto das lutas do MST	Dalmagro, Sandra Luciana	2010	T	Célia Regina Vendramini	Trabalho e Educação
175	Interação nos fóruns de discussão: uma análise linguística	Saldanha, Camila Teixeira	2011	D	Dulce Márcia Cruz/Maria José Damiani Costa	Educação e Comunicação

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
176	Da busca de popularidade às práticas de bullying: crianças e produção de sentidos a partir de artefatos midiáticos	Bieging, Patricia	2011	D	Gilka Elvira Ponzi Girardello	Educação e Comunicação
177	Representações e usos das mídias na escola: de ferramentas para aumentar a motivação à possibilidade de produção crítica e criativa em mídia-educação	Cauduro, Lenice	2011	D	Monica Fantin	Educação e Comunicação
178	O Processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil	Alves, Fábio Tomaz	2011	D	João Josué da Silva Filho	Educação e Infância
179	O Ensino e o brincar na prática pedagógica dos anos iniciais: uma leitura através das teorias de Maria Montessori e Freinet	Nunes, Cristine Manica	2011	D	Ilana Laterman	Educação e Infância
180	A Constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da educação infantil	Castro, Joselma Salazar de	2011	D	Eloisa Acires Candal Rocha	Educação e Infância
181	Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente	Duarte, Fabiana	2011	D	Eloisa Acires Candal Rocha	Educação e Infância

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
182	Escola rural multisseriada: espaço de relações	Pantel, Kamila Farias	2011	D	Sônia Aparecida Branco Beltrame	Educação e Movimentos Sociais
183	Memórias e experiências: aspectos culturais irrenunciáveis de comunidades do entorno da Laguna - 2000 a 2011	Oliveira, Laércio Vitorino de Jesus	2011	D	Maristela Fantin/Juares da Silva Thiesen	Educação e Movimentos Sociais
184	Educação de surdos: a construção da identidade e a apropriação cultural no ambiente da escola polo (inclusiva) da rede estadual de Santa Catarina	Souza, Silvani de	2011	D	Cristiana de Azevedo Tramonte/Glades Teresinha Taschetto Perlin	Educação e Movimentos Sociais
185	Os fundamentos psicológicos da educação infantil e da educação especial na organização da rede municipal de ensino de Florianópolis (2000-2010)	Kuhnen, Roseli Terezinha	2011	D	Rosalba Maria Cardoso Garcia	Educação, Estado e Políticas Públicas
186	Análise da política do estado de Santa Catarina para a educação especial por intermédio dos serviços: o velho travestido de novo?	Ferreira, Simone de Mamann	2011	D	Maria Helena Michels	Educação, Estado e Políticas Públicas
187	Educação especial e formação de professores em Santa Catarina: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada	Lehmkuhl, Márcia de Souza	2011	D	Maria Helena Michels	Educação, Estado e Políticas Públicas

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
188	A Formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau: a Escola de Formação Permanente Paulo Freire - EFPPF (1997-2004)	Grosch, Maria Selma	2011	T	Leda Scheibe	Educação, História e Política
189	Educação das relações étnico-raciais: a experiência de uma escola pública estadual de Santa Catarina	Pereira, Paula de Abreu	2011	D	Vânia Beatriz Monteiro da Silva	Ensino e Formação de Educadores
190	O Trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade: necessidades de formação continuada	Nakayama, Andréa Rettig	2011	D	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	Ensino e Formação de Professores
191	Conceito de formação em Adorno: interfaces com a modalidade EAD	Rosa, Aléssio da	2011	D	Lúcia Hardt Schneider	Filosofia da Educação
192	Implicações da Prova Brasil na formação continuada de professores: uma análise da rede municipal de ensino de Florianópolis (2005 - 2010)	Oliveira, Lucimara Domingues de	2011	D	Neide Arrias Bittencourt	Formação de Professores
193	O Letramento no método "Sim, eu posso" no contexto do MST em Santa Catarina: um estudo no Assentamento São José, município de Campos Novos/SC	Boemer, Leyli Abdala Pires	2011	D	Valeska Nahas Guimarães/Célia Regina Vendramini	Não localizada no trabalho

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
194	A Valorização do trabalho do professor para além da remuneração	Berlatto, Andréa Cristina	2011	D	Patricia Laura Torriglia	Não localizada no trabalho
195	O Tempo histórico e os saberes docentes no ensino de história nos anos iniciais	Silva, Marilei Maria da	2011	D	Maria de Fátima Sabino Dias	Sociologia e História da Educação
196	As metodologias de pesquisa com criança na escola: o “ouvir” como uma tendência...	Spinelli, Carolina Shimomura	2012	D	Jucirema Quinteiro	Educação e Infância
197	A História de uns e não de outros: o caderno de ocorrências e a constituição das práticas disciplinares, de controle e de governo das crianças em uma escola pública de anos iniciais	Ratusniak, Célia	2012	D	Ilana Laterman/Kléber Prado Filho	Educação e Infância
198	O ensino fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010)	Colombi, Gisela Maria Silveira	2012	D	Diana Carvalho de Carvalho	Educação e Infância
199	Projeto Orquestra Escola: educação musical e prática social	Grubisic, Katarina	2012	D	Cristiana de Azevedo Tramonte	Educação e Movimentos Sociais
200	O processo de alfabetização e a diáspora da língua materna na escola: um estudo em contexto de	Simionato, Marta Maria	2012	T	Nilcéa Lemos Pelandré	Ensino e Formação de Educadores

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
	imigração ucraniana no sul do Brasil					
201	Da relação com a escola e seus saberes entre crianças (de) famílias de "baixa renda": um estudo a partir de uma instituição pública da Ilha de Santa Catarina	Sponchiado, Justina Inês	2012	T	João Josué da Silva Filho	Ensino e Formação de Educadores
202	Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas	Buss-Simão, Márcia	2012	T	João Josué da Silva Filho	Ensino e Formação de Educadores
203	A Construção e utilização de materiais curriculares como estratégia de formação de professores de educação física	Rotelli, Paula Pereira	2012	D	Terezinha Maria Cardoso	Ensino e Formação de Educadores
204	A produção de desenhos na proposta pedagógica para educação infantil: que lugar ocupam as crianças?	Day, Giseli	2012	D	Não localizado no trabalho	Não localizada no trabalho
205	Espaços coletivos de esperança: a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/SC	Dantas, Jeferson Silveira	2012	T	Célia Regina Vendramini	Trabalho e Educação

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
206	A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense	Conde, Soraya Franzoni	2012	T	Célia Regina Vendramini	Trabalho e Educação
207	Juventude que ousa lutar!: trabalho, educação e militância de jovens assentados do MST	Janata, Natacha Eugênia	2012	T	Célia Regina Vendramini	Trabalho e Educação
208	Criança, infância, escola e teoria histórico-cultural na pesquisa educacional brasileira: uma reflexão introdutória	Meinert, Letícia	2013	D	Maria Isabel Batista Serrão	Educação e Infância
209	A formação da criança e a ciranda infantil do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)	Luedke, Ana Marieli dos Santos	2013	D	Maria Isabel Batista Serrão/Clésio Acilino Antonio	Educação e Infância
210	O estudante (in)visível na queixa escolar visível: um estudo sobre a constituição do sujeito na trajetória escolar	Souza, Simone Vieira de	2013	T	Diana Carvalho de Carvalho	Ensino e Formação de Educadores
211	A formação do leitor-literário na educação infantil: a interação da palavra da vida cotidiana com a palavra literária	Escouto, Nivia Barros	2013	D	Nelita Bortolotto	Ensino e Formação de Educadores
212	Mais ou menos músicos: juventude e modos de relação com a música	Silva, Áurea Demaria	2013	T	Luciane Maria Schlindwein	Ensino e Formação de Educadores

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
213	Formação docente para educação infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de pedagogia	Albuquerque, Moema Helena Koche de	2013	T	Eloisa Acires Candal Rocha	Ensino e Formação de Educadores
214	Táticas/astúcias: modelações de professores/as a partir de prescrições curriculares	Sabino, Patrícia da Costa	2013	D	Vânia Beatriz Monteiro da Silva	Ensino e Formação de Educadores
215	Escola do campo - espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina	Sapelli, Marlene Lucia Siebert	2013	D	Célia Regina Vendramini/Adriana D'Agostini	Trabalho e Educação
216	Educação, programa bolsa família e alívio à pobreza: o cinismo instituído	Vaz, Joana D'Arc	2013	D	Olinda Evangelista	Trabalho, Educação e Política
217	O preconceito e as diferenças na literatura infantil: um estudo de caso com base na teoria histórico-cultural	Buendgens, Jully Fortunato	2014	D	Diana Carvalho de Carvalho	Educação e Infância
218	Aprendizagem e cultura: a importância de uma segunda língua para a constituição da criança	Gomes, Wanessa Bruna Santos Brito	2014	D	Luciane Maria Schlindwein	Educação e Infância
219	Elementos mediadores na atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano na	Umbelino, Janaina Damasco	2014	T	Maria Isabel Batista Serrão	Ensino e Formação de Educadores

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
	criança: contribuições da educação em Cuba					
220	Produção escrita no 4º ano do ensino fundamental: o trabalho docente e a perspectiva de autonomia discursiva	Martendal, Silvana Maria dos Santos	2014	D	Nelita Bortolotto	Ensino e Formação de Educadores
221	A docência de língua portuguesa: domínios da atividade profissional no movimento dialógico entre a linguagem e o trabalho	Guila, Etelvino Manuel Raul	2014	D	Nelita Bortolotto	Ensino e Formação de Educadores
222	A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Souza, Elaine Eliane Peres de	2014	D	Patrícia Laura Torriglia/Lilane Maria Moura Chagas	Trabalho e Educação
223	As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a educação infantil	Cisne, Margareth Feiten	2014	T	Patrícia Laura Torriglia	Trabalho e Educação
224	O professor de educação infantil: uma análise das concepções de docência na produção acadêmica	La Banca, Juliane Mendes Rosa	2014	D	Patrícia Laura Torriglia	Trabalho e Educação
225	Novos letramentos na escola: uma análise da integração do tablet às	Knaul, Ana Paula	2015	D	Daniela Karine Ramos Segundo	Educação e Comunicação

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
	práticas pedagógicas no Ensino Fundamental					
226	Criança, infância e conhecimento matemático: um estudo a partir da teoria histórico-cultural	Euzebio, Juliana da Silva	2015	D	Maria Isabel Batista Serrão	Educação e Infância
227	Brincadeira e linguagem escrita na educação infantil: uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor	Campos, Daíse Ondina de	2015	D	Diana Carvalho de Carvalho	Educação e Infância
228	A criança e as linguagens no primeiro ano do ensino fundamental de 9 anos: um estudo de teses e dissertações	Casagrande, Roseli Correia de Barros	2015	D	Luciane Maria Schlindwein	Educação e Infância
229	A escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: domínios de sentido na linguagem científica	Martinez, Débora Ferrari	2015	D	Nelita Bortolotto	Ensino e Formação de Educadores
230	O brinquedo como expressão objetiva dos processos de subjetivação contemporâneos	Piccolli, Josiana	2015	T	Alexandre Fernandez Vaz/Ana Cristina Richter	Sociologia e História da Educação
231	A mediação pedagógica na educação a distância à luz de algumas contribuições teóricas de Reuven Feuerstein	Labiak, Fernanda Pereira	2016	D	Roseli Zen Cerny	Educação e Comunicação

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
232	Contextos lúdicos de aprendizagem: uma aproximação entre os jogos eletrônicos e educação a distância	Anastácio, Bruna Santana	2016	D	Daniela Karine Ramos	Educação e Comunicação
233	A organização do ensino e as possibilidades para o desenvolvimento humano da criança	Santos, Graziela Regina dos	2016	D	Maria Isabel Batista Serrão	Educação e Infância
234	A dimensão corporal na relação educativa com bebês: na perspectiva das professoras	Demetrio, Rubia Vanessa Vicente	2016	D	Eloisa Acires Candal Rocha/Kátia Adair Agostinho	Educação e Infância
235	A docência na educação infantil como ato pedagógico	Castro, Joselma Salazar de	2016	T	Luciane Maria Schlindwein/ Julice Dias	Educação e Infância
236	Infância e poesia: encontros possíveis no espaço-tempo da escola	Silveira, Rosilene de Fátima Koscianski da	2016	T	Eliane Santana Dias Debus/Fernando José Fraga de Azevedo	Ensino e Formação de Educadores
237	Miradas no caleidoscópio: oficinas de multiletramentos com dispositivos móveis na criação de narrativas digitais na educação básica	Luz, Sandra Dias da	2017	D	Dulce Márcia Cruz	Educação e Comunicação

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
238	O lugar da literatura infantil no projeto político pedagógico das instituições públicas de educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis	Claudino, Simoni Conceição Rodrigues	2017	D	Diana Carvalho de Carvalho/Eliane Santana Dias Debus	Educação e Infância
239	O estágio na formação de professoras para a educação infantil: as significações das estagiárias do curso de pedagogia	Bonfanti, Claudete	2017	T	Luciane Maria Schindwein	Educação e Infância
240	Aprendizagem e infância: um estudo das políticas públicas no município de Florianópolis, SC	Souza, Maria Luiza de Souza e	2017	D	Luciane Maria Schindwein	Educação e Infância
241	A educação museal no pensamento museológico contemporâneo: musealidade da educação e delineamentos para uma proposta política educacional a partir do uso social da memória	Lima, Valdemar de Assis	2017	D	Elison Antonio Paim	Sociologia e História da Educação
242	O conteúdo teórico dos conceitos de tática e estratégia no esporte	Euzébio, Carlos Augusto	2017	T	Patricia Laura Torriglia	Trabalho e Educação
243	Crianças migrantes: sentidos e memórias da objetividade vivida	Alcubierre, Karina Strohhaecker Lisa	2017	D	Soraya Franzoni Conde	Trabalho e Educação

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
244	Educação para a autonomia: reflexões sobre a atualidade do conceito de autonomia a partir de um estudo entre crianças	Debus, José Carlos dos Santos	2018	T	Gilka Elvira Ponzi Girardello	Educação e Comunicação
245	Olha só que legal o que eu fiz com as ideias das pessoas que me ajudaram!: atividade mediadora e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças em idade escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural	Costa, Adriana da	2018	T	Diana Carvalho de Carvalho	Educação e Infância
246	Brincar e aprender: a concepção de lúdico do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Brichi, Caren Cristina	2018	D	Diana Carvalho de Carvalho/Maria Aparecida Lapa de Aguiar	Educação e Infância
247	Educação, psicologia, criança e infância: relações presentes na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964)	Böger, Sara da Silva	2018	D	Diana Carvalho de Carvalho	Educação e Infância
248	Crianças refugiadas: um olhar para infância e seus direitos	Grajzer, Deborah Esther	2018	D	Luciane Maria Schlindwein/Josiane Rose Petry Veronese	Educação e Infância
249	Concepções de didática nas publicações da área da educação infantil no periódico de 2000-2014: uma investigação a partir da perspectiva da ontologia crítica	Peixe, Débora Cristina de Sampaio	2018	T	Patricia Laura Torriglia	Trabalho e Educação

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
250	"Eu nem tenho medo da polícia, porque já tô grandinha, tô acostumada com tiro, nem dou bola, durmo em paz": o confinamento e adultização da infância da família trabalhadora na comunidade Chico Mendes	Santos, Mirtes Aurélia Boaro	2018	D	Soraya Franzoni Conde	Trabalho e Educação
251	O método de ensino da pedagogia histórico-crítica: uma análise crítica	Wihby, Alessandra	2018	T	Paulo Sérgio Tumolo	Trabalho, Educação e Política
252	Investigar, registrar e compartilhar: a iniciação à pesquisa e a aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental	Neubert, Caroline Guião Coelho	2019	T	Gilka Elvira Ponzi Girardello/ Luciane Maria Schlindwein	Educação e Comunicação
253	Para além do trágico? : desafios para pensar a perspectiva histórico-cultural na base nacional comum curricular no campo do teatro no ensino fundamental I	Fernandes, Matheus Vinícius de Sousa	2019	T	Luciane Maria Schlindwein	Educação e Infância
254	Arte, infância e práticas pedagógicas: o que dizem as teses e dissertações?	Vieira, Érica Rodrigues	2019	D	Luciane Maria Schlindwein	Educação e Infância
255	O corpo dos bebês na constituição da especificidade da docência na educação infantil	Cabral, Viviane Vieira	2019	D	Kátia Adair Agostinho/Rosinete Valdeci Schmitt	Educação e Infância

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
256	O brincar na infância: o que dizem os documentos escolares de Cruzeiro do Sul, no Acre	Souza, Jussara Oliveira de	2019	D	Luciane Maria Schlindwein	Educação e Infância
257	Por uma docência que cria: a trajetória formativa de uma estudante-professora em um viés estético-artístico	Schulze, Mariana Datria	2019	T	Luciane Maria Schlindwein	Educação e Infância
258	A estética na alfabetização: possibilidades de um caminho conceitual	Gonçalves, Daniela Fonseca	2019	D	Luciane Maria Schlindwein	Educação e Infância
259	A produção de sentido pessoal à atividade de estudo em jovens e adultos estudantes do PROEJA: história, trabalho e práxis pedagógica	Ribeiro, Ivanir	2019	T	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin/Adriana Regina Sanceverino	Ensino e Formação de Educadores
260	A dimensão estética na docência com bebês e crianças bem pequenas: indícios da formação de leitores	Pereira, Arlete de Costa	2019	T	Eliane Santana Dias Debus/Jilvania Lima dos Santos Bazzo	Sujeitos, Processos Educativos e Docência
261	Diálogos com Vigotski sobre arte, vida e a potência do corpo da criança na relação com o teatro	Martins, Aline Santana	2020	T	Luciane Maria Schlindwein	Educação e Infância
262	Do tilintar da caixinha de música ao ressoar do drama como ação	Milléo, Olívia	2020	D	Luciane Maria Schlindwein	Educação e Infância

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
	pedagógica: a relação entre a ação dramática e o brincar					
263	Bases teóricas de documentos curriculares para a educação infantil: um estudo a partir de capitais brasileiras e do Distrito Federal	Rebelo, Aline Helena Mafra	2020	T	Eloisa Acires Candal Rocha/Márcia Buss- Simão	Educação e Infância
264	Pertencimentos étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças negras sobre si	Pires, Sandra Regina	2020	D	Jilvania Lima dos Santos Bazzo	Sujeitos, Processos e Docência
265	A elaboração das diretrizes curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages nas orientações para o trabalho com a alfabetização diante das demandas decorrentes da BNCC e da PNA	Souza, Luciany Ferreira Felício Moraes de	2021	D	Maria Aparecida Lapa de Aguiar	Pesquisa Sujeitos, Processos Educativos
266	Educação integral: as repercussões do financiamento nos redesenhos curriculares	Lima, Edilene Eva de	2021	T	Juares da Silva Thiesen/Zenilde Durlin	Sujeitos, Processos Educativos e Docência
267	Integração curricular: caminho de indução para a formação humana integral em projetos de educação integral	Becker, Paula Cortinhas de Carvalho	2021	T	Juares da Silva Thiesen/Zenilde Durlin	Sujeitos, Processos Educativos e Docência

Nº	Título	Autor	Ano	D/T	Orientador(a) /Coorientador(a)	Linha de Pesquisa
268	A técnica como condição para o surgimento e o desenvolvimento do jogo de futebol	Colombo, Bruno Dandolini	2021	T	Patricia Laura Torriglia/Adriana D'Agostini	Trabalho, Educação e Política
269	Políticas de inclusão escolar e práticas pedagógicas de professores do ensino básico em Moçambique	Parruque, Hélio Daniel	2022	T	Luciane Maria Schlindwein/Nelita Bortolotto	Educação e Infância
270	Presença e significados da dimensão estética em propostas curriculares para educação infantil: análise de quatro municípios de Santa Catarina	Duarte, Degelane Córdova	2022	T	Luciane Maria Schlindwein	Educação e Infância
271	Trabalho pedagógico da educação especial: expressões de conformismos e resistências no atendimento educacional especializado na educação escolar	Lorenzini, Vanir Peixer	2022	T	Rosalba Maria Cardoso Garcia	Não localizada no trabalho
272	A mediação na formação do leitor: encontros com a literatura nos tempos e espaços da educação infantil	Furtado, Thamirys Frigo	2022	T	Eliane Santana Dias Debus	Sujeitos, Processos Educativos e Docência
273	A concepção de aprendizagem escolar na política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil (2008-2016)	Santos, Ruth Mary Pereira dos	2022	D	Rosalba Maria Cardoso Garcia/Kamille Vaz	Trabalho, Educação e Política