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

Olívia Milléo

O LIMIAR ENTRE O VISÍVEL E O INVISÍVEL NO REINO DE OCIGAM: A AÇÃO PEDAGÓGICA DO BRINCAR DRAMÁTICO E O DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA. O DRAMA EM CENA!

Florianópolis
2026

Olívia Milléo

O LIMIAR ENTRE O VISÍVEL E O INVISÍVEL NO REINO DE OCIGAM: A AÇÃO PEDAGÓGICA DO BRINCAR DRAMÁTICO E O DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA. O DRAMA EM CENA!

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Luciane Maria Schlindwein, Dra.
Coorientadora: Profa. Francine Costa de Bom, Dra.

Florianópolis
2026

Milléo, Olívia
O LIMIAR ENTRE O VISÍVEL E O INVISÍVEL NO REINO DE OCIGAM: A AÇÃO PEDAGÓGICA DO BRINCAR DRAMÁTICO E O DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA. O DRAMA EM CENA! / Olívia Milléo ; orientadora, Luciane Maria Schlindwein, coorientador, Francine Costa De Bom, 2026.
408 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2026.

Inclui referências.

1. Educação. 2. brincar dramático. 3. ação pedagógica. 4. infância . 5. desenvolvimento. I. Schlindwein, Luciane Maria. II. De Bom, Francine Costa. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Olívia Milléo

O LIMIAR ENTRE O VISÍVEL E O INVISÍVEL NO REINO DE OCIGAM: A AÇÃO PEDAGÓGICA DO BRINCAR DRAMÁTICO E O DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA. O DRAMA EM CENA!

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 11 de março de 2026, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Andrize Ramires Costa, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profa. Anna Maria Lunardi Padilha, Dra.
Universidade Metodista de Piracicaba/SP

Profa. Lavínia Lopes Salomão Magiolino, Dra.
Universidade de Campinas/SP (UNICAMP)

Prof. Bernard Schneuwly, Dr.
Universidade de Genebra/Suiça.

Prof. Thiago Jorge Ferreira Santos, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

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

ICP-Edu
Documento assinado digitalmente
Marcia Buss Simao
Data: 30/03/2026 16:21:24-0300
CPF: ***.377.009-**
Verifique as assinaturas em https://v.ufsc.br

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

ICP-Edu
Documento assinado digitalmente
Luciane Maria Schlindwein
Data: 30/03/2026 04:20:21-0300
CPF: ***.860.869-**
Verifique as assinaturas em https://v.ufsc.br

Profa. Luciane Maria Schlindwein, Dra.
Orientadora

Florianópolis, 2026.

Sob a sombra da castanheira: às mãos que se atam às minhas — mãeirmãirmãosobrinhosobrinhasesposoeadom eupaiquepermanece — e se fazem comigo em laço só.

AGRADECIMENTOS

E eu que achei que esta seria a parte mais fácil de toda a tese, vejo-me aqui em um nó perfeito! Não, nada é tão fácil quanto se parece. Porque não há nada de simples em dizer obrigada quando o que se quer dizer, na verdade, é que nada disso teria sido possível sem os outros; sem aqueles que seguraram, escutaram, alimentaram, riram, choraram e insistiram comigo neste percurso que foi, antes de tudo, coletivo! Porque, como bem sabia Vigotski (1929/2000), é através dos outros que nos constituímos (p.24), e foram justamente esses outros que me fizeram chegar até aqui.

Começo, então, por quem tudo começou de verdade: Arlecchino, Pierrot e Scapino — três meninos que, sem saber, desmontaram minhas certezas, reviraram meu chão e me ensinaram que a vida pulsa para além de qualquer rótulo, de qualquer diagnóstico que insiste em aprisionar o que é, por ser-estar, movimento! E às suas famílias, que se abriram a mim com coragem, que coraram, se emocionaram e não esconderam os próprios dramas, me emocionando a cada palavra revelada.

Àquelas que dividiram comigo, ao longo de quatro anos do doutorado, "as dores e delícias" de ser professora em escola pública, de fazer pesquisa enquanto a vida acontecia. Águeda, Sandra e Poliana, que em 2023 estiveram ao meu lado neste duplo fazer — ensinar e investigar, investigar e ensinar — como se fosse possível separar uma coisa da outra. À Tchesca, que durante dois anos consecutivos foi meu esteio, que nunca me deixou desistir, fosse trazendo bolo, café ou simplesmente estendendo os braços quando eu mais precisava. À Denise e à Siara, que chegaram em meio a um ano tumultuado, seguraram, com graça, minha mão, e foram alento ao meu coração. À Bia e à Aline, pelas rodas e rodas de conversa, risadas e desabafos, me ensinando com calmaria, a delicadeza de uma "terapia entre mulheres". À Charlene, que com sua sinceridade afiada me lembrou sempre que é possível ser verdadeira sem deixar de ser afago. E à Lilian, que foi a dose imediata de alívio, riso e fé nos compartilhamentos de aflição que se transformaram em emoção: "Lili, a gente deu conta, amiga!"

À escola pública — esse território de resistência onde aprendo, todos os dias, que educar é ato político, crucial! Especialmente ao Núcleo de Educação Infantil onde essa pesquisa aconteceu, tendo como figuras incetivadoras a equipe gestora: Márcia, Paulo e, posteriormente, Sônia.

Às companheiras do doutorado — Rúbia, Dani e Jacke — agradeço pela escuta sensível, pelas conversas que acolhem e pelas presenças que sustentam. Foi primordial nossos

estudos coletivos, mas, acima de tudo, o enlace que me fortificou. À Duda, agradeço por ser luz, inclusive quando eu mesma não conseguia enxergar com clareza.

À Universidade Federal de Santa Catarina, por ser e oferecer as condições para que este trabalho exista!

À banca de “peso” que esta tese teve a chance de contar! Às amáveis e sábias mulheres, professoras Anna, Cristina, Andrize. Ao atencioso e solícito, professor Thiago. Ao estimado professor Bernard Schneuwly (quanta honra!). E à professora “Lavis” que desde o mestrado é inspiração!

E não menos importante, nesta ordem que aqui se prosseguiu, à minha querida orientadora, Lu, agradeço pela presença firme e sensível, que tensionou sem enrijecer, acolheu sem apagar e exigiu sem perder de vista o processo. Foi professora, mas sobretudo, casa, pessoa que quero na vida ter. Caminhou comigo no mestrado, no doutorado, aceitando viver as aventuras ocianescas e elas resplandecer! Que juntas possamos escrever mais e muitas histórias! E à minha coorientadora, Fran, que mesmo a quatro horas de distância, esteve perto, disponível, pronta para me animar quando o cansaço cantava alto.

À minha família, que é meu chão primeiro, meu céu de sempre.

À minha mãe — meu amor, minha fortaleza — que me ensina todos os dias, com a sabedoria silenciosa de quem viveu tantas vidas dentro de uma só; sobre calma quando tudo é urgência; sobre paciência quando tudo é pressa; sobre insistir quando seria mais fácil desistir. Você me ensinou a lutar sem endurecer, a resistir sem esmorecer, a amar de um jeito tão grande que cabe tudo — até o medo, até a dúvida, até a exaustão. Você me ensinou, mãe, que apoiar, às vezes, é estar em repouso ao lado. É estar presente mesmo quando as palavras faltam. Eu te amo tanto que, às vezes, assusta, porque é um amor que não cabe, que transborda, que me faz querer ser metade do que você é.

À minha irmã, Anna, que segura o mundo nos ombros, que ampara nossa mãe com uma força que parece inesgotável, mesmo quando sei que também se cansa, que também precisa. Obrigada por ser esse esteio, por ser essa âncora que me segura mesmo quando você mesma precisa ser segurada.

Ao meu irmão, Antônio, por me ensinar a enxergar o que há de bom mesmo por trás de alguma “serra impenetrável", escondido atrás do que todo mundo vê. Por ter uma força inquestionável que nos faz duvidar, inclusive sobre o morrer.

Aos meus sobrinhos — Caio, Gabi e a pequena Melinda — que são filhos do coração, que carrego comigo onde quer que eu vá. Cada "tia" dito de passagem é combustível

para mais um dia, para mais uma página, para mais uma tentativa de fazer deste mundo um lugar minimamente habitável.

À família do meu esposo, que há muito tempo deixou de ser "do meu esposo" para ser simplesmente minha família também. Agradeço pelo cuidado de todos os dias, pelos almoços, cafés! Que me alimentaram não só com comida, mas com afeto, com presença, com o ser. Em especial, “Dilvete” e Edson!

E ao meu esposo, Leandro, que é até difícil descrever. Que trouxe lanches quando eu esquecia de comer, água quando eu esquecia de beber, banhos de sal e alecrim quando o corpo gritava por descanso. Que me abraçou nos dias ruins, que me convidou para sair nos dias em que eu já não sabia mais o que o tempo. Que esperou com paciência infinita quando eu precisava ficar, quando eu precisava de mais uma hora, mais um parágrafo, mais uma tentativa de fazer dar certo. Seu cuidado foi a base invisível desta tese, o alicerce que ninguém vê, mas que sustenta tudo — sem você, amor, eu simplesmente não teria conseguido.

Às minhas sobrinhas caninas, Zarinha e Pucca (Puppiii), que me reconectam com aquilo que existe para além da matéria. E aos meus filhos de quatro patas — Patchuca, Mi, Amora e, em especial, Treco e Thyca, que partiram durante este doutorado e cuja ausência ainda dói; mas cujo amor sinto perto, sinto aqui, sinto vivo. Meu quinteto fantástico, que me ensinou sobre amor que permanece mesmo quando o corpo se vai.

E ao meu pai, onde quer que ele esteja. Sei que estaria orgulhoso. Sei que sorriria aquele sorriso dele, que diria alguma coisa engraçada para disfarçar a emoção. Pai, eu cheguei. E você está aqui também.

Agradeço, por fim, a mim mesma — não porque eu mereça aplausos, mas porque insisti. Porque permaneci amarrada à castanheira, mesmo sendo considerada louca (Ah, Gabriel García Márquez. Ah, José Arcádio Buendía! Ah, Cem Anos de Solidão!). Porque sustentei perguntas que não tinham resposta rápida; porque aceitei que esta tese não é ponto final, mas reticências; respiro provisório diante de algo que segue vivo, que segue em movimento.

Que este trabalho seja lido não como verdade encerrada, mas como convite. Um convite a olhar o desenvolvimento humano não apesar do drama, mas justamente através dele — porque é no drama que a vida acontece, que o humano se faz humano, que o sentido se tece e se refaz, sempre.

Tudo é questão de despertar sua alma.
(Márquez, Gabriel Garcia, 2006, p. 08)

RESUMO

O desenvolvimento da criança, compreendido como um processo dramaticamente constituído, faz-se objeto de estudo desta pesquisa. Busca-se investigar, à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, como tal desenvolvimento se produz no interior das vivências do brincar dramático, tendo como campo empírico-analítico a ação pedagógica organizada pela professora com crianças da Educação Infantil. O estudo fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Destacam-se o Manuscrito de 1929 (Vigotski, 1929/2000), os escritos reunidos nos tomos IV e V das Obras Escolhidas (Vygotski, 2006a; 1997a) e as traduções e atualizações recentes de textos originais em russo, para o português publicadas a partir de 2023. São aportes teóricos e metodológicos que sustentam a compreensão do drama como fio estruturante na constituição humana. No plano empírico-analítico, a pesquisa tem como base a ação pedagógica do brincar dramático, organizada por mim, professora, em vivências com crianças de 3 e 4 anos, desenvolvidas no decorrer de um ano letivo. O brincar dramático é compreendido simultaneamente como método de trabalho docente e como metodologia de pesquisa, uma vez que a organização pedagógica das vivências, no espaço escolar, institui tanto o contexto empírico da investigação quanto o plano analítico de leitura do desenvolvimento. O estudo foi realizado em uma creche pública do litoral catarinense, em uma turma composta por 28 crianças, com atenção a três meninos diagnosticados (com laudos) com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas presenças colocaram em tensão leituras normativas do desenvolvimento. O material empírico inclui registros sistemáticos em diário de bordo, organizado em episódios narrativos, fotografias das crianças e entrevistas com familiares. A organização do material em eixos de análise e dimensões transversais analíticas, inspirou-se nos trabalhos de Aguiar e Ozella (2013), Góes (1993), Magiolino (2016), Smolka (2000) e Vigotski (1926-1927/1996; 1934/2018b; 1930/2009a; 1929/2000; 1933/2004; 1934/2009b) e permitiu compreender a qualidade das transformações produzidas no desenvolvimento, evidenciando sua dinâmica no curso das vivências. A unidade de análise é a vivência dramática, entendida, a partir de Vigotski (1934/2018a), como acontecimento vivido no qual se tornam visíveis movimentos de reorganização do desenvolvimento das crianças. Do plano analítico emergiram dois achados articulados: a explicitação da dinâmica do desenvolvimento e a formulação do princípio dramático do desenvolvimento. A análise da dinâmica possibilitou identificar modos de movimentação do desenvolvimento, compreendidos como modos de participação, de expressão e elaboração das emoções, de ocupação e deslocamento nos papéis sociais e de ação pedagógica, em articulação com dimensões estruturantes da vivência, como significação, apropriação, zona de desenvolvimento proximal e indícios de tomada de consciência. O princípio dramático do desenvolvimento indica que o desenvolvimento da criança se constitui dramaticamente, mobilizando de forma indissociável drama, criação e indícios de tomada de consciência, compreendidos como expressões do movimento do desenvolvimento. Os resultados indicam que a ação pedagógica do brincar dramático, compreendida como trabalho docente criador, produz condições para a emergência e a transformação dos modos de participação e envolvimento das crianças, inclusive das diagnosticadas com TEA. O trabalho docente criador se expressa em modos concretos de ação — convite ao brincar, sustentação da cena, alteração do enredo e criação de zonas de sentido — organizados segundo princípios de organizar, sustentar e tensionar a vivência. A relevância teórica e prática da tese para os campos da Educação e da Teoria Histórico-Cultural reside na afirmação do brincar dramático como ação pedagógica e via de compreensão do desenvolvimento humano, bem como na explicitação do papel da ação docente na produção de condições de desenvolvimento.

Palavras-chave: brincar dramático; ação pedagógica; infância; drama e desenvolvimento típico e atípico; Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

Child development, understood as a process shaped by dramatic play, is the subject of this study. Drawing on Vygotsky's Historical-Cultural Theory, this research investigates how such development unfolds within the context of dramatic play experiences, using as its empirical-analytical field the pedagogical activities organized by a teacher with preschool children. The study is grounded in Vygotsky's Historical-Cultural Theory. Of particular note are the 1929 Manuscript (Vygotsky, 1929/2000), the writings collected in volumes IV and V of the Selected Works (Vygotsky, 2006a; 1997a), and recent translations and updates of original Russian texts into Portuguese published starting in 2023. These are theoretical and methodological contributions that underpin the understanding of drama as a structuring thread in human development. On the empirical-analytical level, the research is based on the pedagogical practice of dramatic play, organized by me, the teacher, in activities with 3- and 4-year-old children, carried out over the course of a school year. Dramatic play is understood simultaneously as a teaching method and as a research methodology, since the pedagogical organization of these experiences within the school setting establishes both the empirical context of the investigation and the analytical framework for interpreting development. The study was conducted at a public daycare center on the coast of Santa Catarina, in a class of 28 children, with a focus on three boys diagnosed (with medical reports) with Autism Spectrum Disorder (ASD), whose presence challenged normative interpretations of development. The empirical data includes systematic logbook entries organized into narrative episodes, photographs of the children, and interviews with family members. The organization of the material into axes of analysis and cross-cutting analytical dimensions was inspired by the works of Aguiar and Ozella (2013), Góes (1993), Magiolino (2016), Smolka (2000), and Vygotsky (1926–1927/1996; 1934/2018b; 1930/2009a; 1929/2000; 1933/2004; 1934/2009b) and allowed us to understand the nature of the transformations produced in development, highlighting their dynamics in the course of experiences. The unit of analysis is the dramatic experience, understood, following Vygotsky (1934/2018a), as a lived event in which movements of reorganization in children's development become visible. Two interrelated findings emerged from the analytical framework: the articulation of the dynamics of development and the formulation of the dramatic principle of development. The analysis of these dynamics made it possible to identify modes of developmental movement, understood as modes of participation, expression, and elaboration of emotions, as well as occupation and transition within social roles and pedagogical action, in conjunction with structuring dimensions of experience, such as meaning, appropriation, the zone of proximal development, and signs of awareness. The dramatic principle of development indicates that a child's development is constituted dramatically, inseparably mobilizing drama, creation, and signs of awareness, understood as expressions of the movement of development. The results indicate that the pedagogical action of dramatic play, understood as creative teaching work, creates conditions for the emergence and transformation of children's modes of participation and engagement, including those diagnosed with ASD. Creative teaching is expressed through concrete modes of action—inviting children to play, sustaining the scene, altering the plot, and creating zones of meaning—organized according to principles of structuring, sustaining, and creating tension in the experience. The theoretical and practical relevance of this thesis to the fields of Education and Historical-Cultural Theory lies in the affirmation of dramatic play as a pedagogical action and a means of understanding human development, as well as in the clarification of the role of teaching action in creating conditions for development.

Keywords: dramatic play; pedagogical action; childhood; drama and typical and atypical development; Historical-Cultural Theory.

RÉSUMÉ

Le développement de l'enfant, compris comme un processus de nature dramatique, fait l'objet de cette recherche. Nous cherchons à étudier, à la lumière de la théorie historico-culturelle de Vygotski, comment ce développement s'opère au sein des expériences du jeu dramatique, en prenant comme champ empirique et analytique l'action pédagogique organisée par l'enseignante avec des enfants de la petite enfance. L'étude s'appuie sur la théorie historico-culturelle de Vygotski. On retiendra notamment le Manuscrit de 1929 (Vygotski, 1929/2000), les écrits rassemblés dans les tomes IV et V des Œuvres choisies (Vygotski, 2006a ; 1997a) ainsi que les traductions et mises à jour récentes de textes originaux en russe vers le portugais, publiées à partir de 2023. Il s'agit d'apports théoriques et méthodologiques qui sous-tendent la compréhension du drame comme fil conducteur de la constitution humaine. Sur le plan empirico-analytique, la recherche s'appuie sur l'action pédagogique du jeu dramatique, organisée par moi-même, enseignante, dans le cadre d'expériences avec des enfants de 3 et 4 ans, menées au cours d'une année scolaire. Le jeu dramatique est compris à la fois comme une méthode de travail pédagogique et comme une méthodologie de recherche, dans la mesure où l'organisation pédagogique des expériences, dans l'espace scolaire, établit à la fois le contexte empirique de la recherche et le plan analytique d'interprétation du développement. L'étude a été menée dans une crèche publique de la côte de Santa Catarina, au sein d'une classe composée de 28 enfants, en s'intéressant particulièrement à trois garçons chez qui un trouble du spectre autistique (TSA) avait été diagnostiqué (avec des rapports médicaux), dont la présence remettait en question les interprétations normatives du développement. Le matériel empirique comprend des enregistrements systématiques dans un journal de bord, organisés en épisodes narratifs, des photographies des enfants et des entretiens avec les membres de leur famille. L'organisation du matériel en axes d'analyse et en dimensions analytiques transversales s'est inspirée des travaux d'Aguiar et Ozella (2013), de Góes (1993), de Magiolino (2016), de Smolka (2000) et de Vygotski (1926-1927/1996 ; 1934/2018b ; 1930/2009a ; 1929/2000 ; 1933/2004 ; 1934/2009b) et a permis de comprendre la nature des transformations produites dans le développement, en mettant en évidence leur dynamique au cours des expériences vécues. L'unité d'analyse est l'expérience dramatique, comprise, d'après Vygotski (1934/2018a), comme un événement vécu dans lequel apparaissent des mouvements de réorganisation du développement des enfants. Deux conclusions étroitement liées se sont dégagées de l'analyse : l'explicitation de la dynamique du développement et la formulation du principe dramatique du développement. L'analyse de la dynamique a permis d'identifier des modes de mouvement du développement, compris comme des modes de participation, d'expression et d'élaboration des émotions, d'occupation et de déplacement dans les rôles sociaux et d'action pédagogique, en articulation avec des dimensions structurantes de l'expérience, telles que la signification, l'appropriation, la zone proximale de développement et les indices de prise de conscience. Le principe dramatique du développement indique que le développement de l'enfant se construit de manière dramatique, en mobilisant de façon indissociable le drame, la création et les indices de prise de conscience, compris comme des expressions du mouvement du développement. Les résultats indiquent que l'action pédagogique du jeu dramatique, comprise comme un travail enseignant créatif, crée les conditions propices à l'émergence et à la transformation des modes de participation et d'implication des enfants, y compris ceux diagnostiqués avec un TSA. Le travail pédagogique créatif s'exprime à travers des modes d'action concrets — invitation au jeu, soutien de la scène, modification de l'intrigue et création de zones de sens — organisés selon des principes visant à structurer, soutenir et dynamiser l'expérience vécue. La pertinence théorique et pratique de cette thèse pour les domaines de l'éducation et de la théorie historico-culturelle réside dans l'affirmation du jeu dramatique en tant qu'action pédagogique

et voie de compréhension du développement humain, ainsi que dans l'explicitation du rôle de l'action enseignante dans la création de conditions propices au développement.

Mots clés: jeu dramatique ; action pédagogique; enfance; théâtre et développement typique et atypique; théorie historico-culturelle.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Eixos analíticos dos movimentos do desenvolvimento 230
Figura 2 - Dimensões transversais analíticas em movimento 231
Figura 3 - Dinâmica do desenvolvimento na vivência do brincar dramático 369
Figura 4 - Movimento do princípio dramático do desenvolvimento: drama; criação; indícios de tomada de consciência. 373

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisas selecionadas na BDTD 45
Tabela 2 – Formas relacionais nas vivências do brincar dramático 191
Tabela 3 – Organização geral dos episódios e critérios de leitura analítica (trecho) 193
Tabela 4 – Número de episódios por criança e tipos de relações estabelecidas. 194
Tabela 5 - Síntese dos Eixos de análise 228

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Applied Behavior Analysis (Análise Aplicada do Comportamento)
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Psiquiátrica Americana
BC	Balneário Camboriú
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEAC	Centro Educacional de Atendimento em Contraturno
CEM	Centro de Educação Municipal
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
NEI	Núcleo de Educação Infantil
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROADI-SUS	Programa de Apoio ao Desenvolvimento Institucional
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TOD	Transtorno Opositivo Desafiador
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	PRÓLOGO: CRÔNICA DE UM DRAMA ANUNCIADO	**21**
1.	**O LIVRO PRIMEIRO**	**27**
1.1	AS FIBRAS DO NÓ: MÉTODO E ATOS!	35
1.2	O NÓ QUE DESATA E ATA: O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	42
1.3	A TEXTURA DO NÓ REVELA OS DRAMAS: PARA ALÉM DA SENTENÇA DIAGNÓSTICA	47
1.4	DE NÓS EM TRAMA: O BRINCAR DRAMÁTICO COMO PREMISSA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	77
2.	**ATO I: QUANDO AS LUZES SE ACENDEM SOBRE O DRAMA E O DESENVOLVIMENTO**	**81**
2.1	PARTE 1: DRAMA COMO FIO ESTRUTURANTE NA TEORIA DE VIGOTSKI	87
2.2	PARTE 2: O DRAMA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: ENTRE CRISES E TRANSFORMAÇÕES	102
2.3	PARTE 3: A TEMPESTADE QUE NOS REFAZ: O DRAMA E A CRIAÇÃO	125
3.	**ATO II: NOS BASTIDORES: CONTEXTO E CONDIÇÕES DA PESQUISA**	**144**
3.1	PARTE 1: A AÇÃO PEDAGÓGICA DO BRINCAR DRAMÁTICO NO REINO DE OCIGAM: MÉTODO DE TRABALHO DOCENTE E METODOLOGIA DE PESQUISA	145
3.1.1	A vivência dramática como unidade de análise e a vivência do brincar dramático	150
3.2	PARTE 2: EM NOTAS O PALCO, OS COAUTORES E A DRAMATURGIA	155
3.2.1	OS QUE SÃO ESCRITOS, ESCREVEM: PRESENÇAS QUE ANTECEDEM A ANÁLISE	163
3.2.1.1	Narrativa composta com as vozes da família: Arlecchino	166
3.2.1.2	Narrativa composta com as vozes da família: Pierrot	170
3.2.1.3	Narrativa composta com as vozes da família: Scapino	173
3.2.1.4	Nota reflexiva a partir das narrativa compostas com as vozes da família	177
3.1.2	A DRAMATURGIA VIVENCIADA: O DIÁRIO DE CAMPO COMO MICROCOSMO DA CONSCIÊNCIA	179
4.	**ATO III – QUE SE ABRA O PORTAL! O DRAMA QUE SE PÕE EM CENA!**	**184**
4.1	PARTE 1: ENCÍCLICAS CANTADAS EM EPISÓDIOS A SEREM DECIFRADOS	185
4.1.1	Reabrir os Pergaminhos: entre distanciamento e aproximação	188

4.1.2 Organizar os Manuscritos: do diário ao corpus analítico 190
4.2 PARTE 2: A CHAVE DA DECODIFICAÇÃO: EIXOS E DIMENSÕES EM CENA 196
4.2.1 Eixo 1: Modos de participação no brincar dramático pela ação pedagógica da professora 197
2.2 Eixo 2: Modos de expressão e elaboração das emoções no/a partir do brincar dramático 206
4.2.3 Eixo 3: Modos de ocupação e deslocamento nos papéis sociais no coletivo 211
4.2.4 Eixo 4: Modos de ação pedagógica no/pelo brincar dramático 217
4.2.5 Dimensões transversais analítcas: conceitos emergentes dos eixos de análise 222
4.2.6 Eixos e dimensões no movimento analítico do desenvolvimento 227
4.3 PARTE 3: VESTÍGIOS QUE CONTAM E NOS CONTAM: O DESENVOLVIMENTO EM CURSO 232
4.3.1 Arlecchino: o enunciador em movimento 234
4.3.2 Pierrot: o colecionador de pistas 264
4.3.2 Scapino: o propositor de personagens 301
4.3.3 A professora em reflexo: modos da ação pedagógica do brincar dramático com as crianças 334
4.3.4 Entre vestígios: trajetórias em movimento 349
4.4 PARTE 4: NO GALEÃO O QUE SE VÊ: A DINÂMICA DO DESENVOLVIMENTO NA VIVÊNCIA DO BRINCAR DRAMÁTICO E O PRINCÍPIO DRAMÁTICO DO DESENVOLVIMENTO 364
5. ATO FINAL, COM RETICÊNCIAS… 377
REFERÊNCIAS 392
APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - PAIS 405
ANEXO A –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 406
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA 408

PRÓLOGO: CRÔNICA DE UM DRAMA ANUNCIADO [1]

(Luzes suaves e quentes descem lentamente até se concentrarem sobre uma mesa com uma cadeira, onde estou sentada. O cenário ocupa o intervalo à direita do palco, entre o público e a cortina fechada. Sobre a mesa repousam um caderno, papéis dispersos e alguns livros empilhados. Seguro a caneta por um instante, como quem mede a respiração antes de escrever. O ar é silencioso, mas é vivo. Na penumbra da mesa, quase escondidos, estão um telefone vermelho e uma caixinha de música fechada. Minha voz ecoa nesse silêncio, enquanto o traço da caneta se arrisca na primeira linha do diário. Eu gosto de escrever, mas nunca é fácil começar.) [2]

Para quem já me viu por aí, não será surpresa: tenho o hábito de me fazer personagem e ficar criando enredos, só para a realidade do avesso virar. Mas partindo do princípio de que quem lê este texto nada sabe sobre mim, melhor me apresentar. Sou Olívia, ou "Pofi" Olívia, para os íntimos. Também posso ser chamada de Francisca, Aivilo, Princesa Amana, Guerreira, Flora. E se quiserem, podem me dizer: oi, Chapeuzinho! Olá, Branca de Neve, ou melhor, Olívia de Neve! Tanto faz, porque com certeza, atenderei. Tenho amigos improváveis (ou especialmente prováveis): Baleia, Pássaro Amarílis, o Lobo, a Bruxa, o Mago, e tantos outros que é difícil numerar.

Todos moram em um reino encantado chamado Ocigam[3]. Alguns deles já apresentados outrora na dissertação de mestrado[4], em 2020, e que aqui, neste trabalho, podem aparecer dando seus pitacos.

Não à toa, sou professora de Educação Infantil[5]. Mas quando criança queria mesmo era ser veterinária. Dá pra acreditar? Digo que não, não mesmo. Porque realmente não consigo me imaginar atuando em qualquer outra profissão. Atualmente, sou docente em um município

---

[1] Optamos por nomear esta abertura de Prólogo para acentuar a escolha estética e dramatúrgica da tese. O prólogo aqui não se destina a apresentar dados técnicos ou delimitar o objeto de pesquisa. Assume antes o lugar da elucubração: reflexões pessoais, imagens poéticas e inquietações iniciais que dão o tom da narrativa. É um gesto de abertura que se permite mais íntimo e literário, preparando o leitor para a travessia dos atos que virão.

[2]Grande parte dos textos que compõem esta tese é antecedida ou finalizada por notas em forma de rúbricas, inspiradas na tradição teatral. As rúbricas, no teatro, são indicações de cena: orientam a iluminação, o movimento, o tom, e destinam-se aos atores e à equipe de produção. Não são falas de personagens, mas marcas de encenação. Aqui, assumem a função de criar imagens de acontecimento teatral, tanto para mim, que escrevo, quanto para quem lê. Funcionam como frestas poéticas que anunciam o caráter dramatúrgico desta escrita e o modo como o drama atravessa a pesquisa.

[3] O Reino de Ocigam foi uma narrativa criada em 2016 para o contexto da formação continuada com professoras da Educação Infantil, na qual eu estava como formadora no município de Curitiba/PR. A narrativa se perpetuou desde aquela época e se estendeu a minha ação docente com as crianças.

[4] A dissertação fruto desse processo formativo intitula-se "Do tilintar da caixinha de música ao ressoar do drama como ação pedagógica: a relação entre a ação dramática e o brincar. Está disponível no repositório da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/219259/PEED1528-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y

[5] Nascida em Curitiba/PR, sou professora de Educação Infantil da Rede Pública de Educação desde 2007. De 2013 a 2018 trabalhei na formação continuada de professoras e professores na capital paranaense. Desde 2019, resido em Balneário Camboriú/SC trabalhando como docente.

do litoral catarinense com um grupo de crianças entre 3 e 4 anos, e carrego comigo alguns objetos peculiares, diga-se por passagem. Entre eles, uma caixinha de música que é, pasmem, mágica! E que, quando tilintada, traz personagens de Ocigam para cá: ela é um portal[6]! Não sei se já viram um, mas se caso não, com toda a certeza, pela caixinha passariam a ver. Também tenho um telefone vermelho, estilo anos 80, daqueles de girar os números com o dedo, que nos permite conversar com o pessoal de lá.

Bem… É deste limiar (meio reino, meio escola, meio vida minha real, meio vida inventada) que escrevo este texto que compõe uma pesquisa de doutorado. Nesse limiar que minha docência se entrelaça com a literatura, que minha vida se veste de personagem e que meu corpo se deixa compor por vozes e gestos que não são só meus.

Sempre apreciei muito ler. A leitura é, para mim, uma forma de habitar realidades outras que acabam se misturando, inclusive, com a minha. Muitas delas estão aqui, entremeadas nas páginas desta tese. Sim. Uma tese. Uma tese composta por personagens, enredos, fantasia, ficção… Estudos, pesquisa, leituras, escritas. Realidade. Uma tese tecida por um reino mágico e suas possibilidades concretas. E é disso que Ocigam é feito: fragmentos narrativos que me atravessam, me compõem e me transmutam em personagens, cenas e enredos que acabam por brindar a infância e o que mais sei fazer na vida: ser docente que brinca de ser tanto e o que mais quiser.

Uma dessas histórias é Cem Anos de Solidão[7], de Gabriel García Márquez[8] (1927/2014). Já leram? Caso não, sugiro que não passem dessa vida sem a grata experiência dessa leitura. Sou suspeita de falar, mas ela me inspirou profundamente não apenas na escrita desta pesquisa, mas também, anos antes, na criação do próprio Reino de Ocigam. Macondo[9], a

---

[6] Utilizo uma caixinha de música e o som por ela produzido como marcas sensíveis que anunciam a entrada de personagens do Reino de Ocigam junto às crianças. Digo a elas que, sempre que a música toca, um portal em Ocigam se abre, trazendo de lá algum personagem. Essa entrada pode se dar por meio do jogo pessoal, quando eu, professora, assumo a personagem pela representação no corpo, na voz e nos gestos; ou por meio do jogo projetado, quando a personagem é mediada pela animação de formas ou objetos, aos quais confiro voz e movimento. Essa distinção dialoga com a compreensão de jogo dramático em Peter Slade (1978).

[7] É um romance do escritor colombiano Gabriel García Márquez que, pela história, em 1982 recebeu o Prêmio Nobel da Literatura. O enredo gira em torno da família Buendía e se passa em uma cidade chamada Macondo. Caracterizado como uma criação de realismo fantástico, Cem Anos de Solidão será utilizada, bem como sua cidade e alguns personagens e conceções poéticas como inspirações ao longo desta tese.

[8] Escritor colombiano que, em seu legado intelectual, extenso e multifacetado, encontram-se reportagens, contos e romances traduzidos no mundo inteiro, pelo estilo de contador de história e pelo desenvolvimento do gênero denominado realismo fantástico. Gabriel também é chamado de Gabo.

[9] Cidade fictícia em que se passa a história do livro Cem anos de Solidão, do autor colombiano Gabriel Garcia Márquez. Macondo é apresentada como um território em permanente fundação, onde o tempo não se organiza de forma linear e onde os acontecimentos se acumulam, retornam e se transformam, compondo uma lógica própria de narrar a experiência humana.

cidade inventada por Gabo, solo de história fantástica, me fascina: ela é o lugar onde o invisível se mostra, onde o impossível se revela possível, guardados atrás de uma serra impenetrável[10].

Em Macondo, o real se mistura ao imaginário até que já não se possa separar um do outro. Talvez seja por isso que me sinto tão à vontade em Ocigam: nele, como em Macondo, a realidade nunca se limita ao que se vê.

Ocigam pulsa nos encontros cotidianos com as crianças, aparece no brilho dos olhos quando a caixinha de música ressoa, nos silêncios que guardam mundos inteiros, nas pequenas histórias que circulam no dia e que ninguém registraria se não houvesse um ouvido atento. Aos poucos, fui percebendo, e reconhecendo, que tudo isso tinha algo basilar: o drama. O drama que me acompanha desde quando era criança, antes mesmo de pisar a primeira vez em um palco improvisado da igreja para ser Maria Madalena, só para ser personagem ousada, dançante, marcante. Não era só encenar, era habitar um conflito, deixar que ele me transpusesse e se tornasse meu.

Em Ocigam, o drama se repete e se reinventa com as crianças, por meio de aventuras imaginárias (imaginárias?) em que forças que se encontram, emoções que se chocam, sentidos que se transformam. É um drama que ultrapassa cortinas ou holofotes, o gênero de literatura e acontece no miúdo, no inesperado, no instante do brincar. Do brincar que cria outras realidades.

Se a literatura me empresta ar da "graça", é com Lev Vigotski que o caminho é feito com bússola, astrolábio e sextante.[11] Quando comecei a estudar as pesquisas de Vigotski, reconheci, com palavras e contornos (literários e científicos), aquilo que já vivia seja por um âmbito mais "artístico", em peças que participei enquanto estudava Licenciatura em Teatro[12], quanto no dia a dia, nas brincadeiras das crianças e nas minhas ações com elas.

O autor soviético iluminou para mim no conceito de drama, aquele da dimensão literária e teatral, uma chave para compreender o ser humano. Com Vigotski (1929/2000)[13],

---

[10] A família fundante de Macondo, bem como outros companheiros do antigo povoado chamado Riohacha, em busca do mar, alçavam um novo território para chamar de seu. Para tanto, se lançaram a uma serra caracterizada como impenetrável e densa pela dificuldade para passagem e exploração. Foi acessando esse tipo de vegetação que Macondo foi criada.

[11] Em Cem Anos de Solidão, esses instrumentos antigos de navegação e astronomia, usados para medir ângulos e determinar a posição de corpos celestes, foram dados de presente por Melquíades à José Arcádio Buendía. Fascinado por exploração, conhecimento, descobertas, o patriarca da família Buendía tem curiosidade insaciável sobre o mundo e é obcecado por física, alquimia e mecânica, buscando compreender e adaptar as novidades que o cigano Melquíades lhe apresentava. Essa sede de conhecimento o leva a realizar experiências ousadas e a sonhar com melhorias para Macondo. Melquíades era um cigano que sempre levava invenções (ou cacarecos tantos) para o vilarejo Macondo, além de escrever os pergaminhos que contam a história da família Buendía, revelando o destino trágico da família.

[12] Graduei-me em Licenciatura em Teatro em 2015 e, ao final dela, iniciei Pedagogia concluída em 2018.

[13] Adotamos, nas referências às obras de Vigotski, a indicação de duas datas: a primeira correspondente ao período de escrita (ou primeira publicação). É sabido que nem todas as referidas datas de publicação são consensuais. Após a barra (/), segue a segunda data, referente à edição utilizada na tese. O fato é que grande parte da produção do autor não foi publicada em vida, sendo composta por manuscritos, aulas estenografadas, relatórios e textos

aprendi que o drama é o movimento da vida quando forças contrárias se encontram, friccionam, criam. É forma e conteúdo de desenvolvimento que não avança em linha reta, mas por crises, saltos e reestruturações. Nesta tese, o drama é também ação pedagógica: aquilo que convoca, e coloca em tensionamento, imaginação, realidade, emoção e vontade!

É desse lugar, tecido pelas paisagens impossíveis de Macondo, pelas tragédias e comédias humanas que encantaram Vigotski, pela prática cotidiana com as crianças, pelo pulsar da vida que vibra a partir de Ocigam, e pela pesquisa que iniciei no mestrado, que parto para falar do drama que me cutuca: o drama que percebemos no brincar das crianças, mas também o drama de viver, o drama que move o desenvolvimento humano, o drama como ação pedagógica, o drama da infância.

Macondo me ensinou que há muitas possibilidades a serem criadas mesmo que atrás de uma vegetação difícil de ser explorada. No cotidiano com as crianças, sinto-me enxergando como que por buraquinhos de uma densa floresta o que está oculto: vejo gestos, silêncios, invenções. E tenho aprendido, sobretudo, a avistar os que, para muitos, passam despercebidos, ou são lidos como estranhos, desajustados, desesperançados. É nesse território que me insiro, onde a lógica do dia comum se suspende para dar lugar a outras formas de existir. Macondo em Ocigam (e vice-versa) ajudam-me a ver o real!

Talvez por isso me reconheça em certas personagens como se fossem lembranças minhas, não apenas ficção. José Arcádio Buendía[14], o fundador da cidade de Macondo, amarrado a uma castanheira depois de ser considerado louco, é uma delas. Há um momento em

---

posteriormente organizados e editados. As datas de escrita não são consensuais nem plenamente precisas, variando conforme as fontes disponíveis. Recorremos, entre outras referências, à sistematização apresentada por Vygodskaia e Lifanova (1996), que organiza cronologicamente a produção do autor priorizando, sempre que possível, os anos de elaboração dos manuscritos. Contudo, as próprias autoras indicam que, na ausência dessa informação, as obras são situadas a partir de sua data de publicação, havendo ainda textos cuja data permanece indefinida. Nesse sentido, as datas adotadas nesta pesquisa resultam de um trabalho de comparação entre diferentes fontes: as indicações presentes nas edições utilizadas (especialmente em prefácios e notas editoriais), o apêndice da obra A construção do pensamento e da linguagem, bem como estudos que se dedicam à organização da obra vigotskiana. Destaca-se, nesse movimento, a contribuição de Delari Júnior, pesquisador brasileiro que reuniu e divulgou, muitas vezes de forma independente, textos de Vigotski em domínio público na internet, realizando um importante esforço de compilação de suas publicações. Embora essa sistematização não tenha sido publicada formalmente e tenha sido consultada quando o material ainda se encontrava disponível em meio digital, ela integra um conjunto mais amplo de iniciativas que, também no contexto brasileiro, vêm buscando organizar e tornar acessível a produção do autor. Ainda assim, reconhece-se que o acesso às fontes originais e à totalidade dos manuscritos de Vigotski permanece limitado, o que implica lacunas e imprecisões inevitáveis na definição de datas. A cronologia de sua obra, portanto, encontra-se ainda em processo de consolidação no campo acadêmico, exigindo do pesquisador um exercício interpretativo a partir das informações disponíveis. A opção adotada busca explicitar tal complexidade, preservando a relação entre o momento histórico de produção dos textos e as edições contemporâneas pelas quais eles circulam.

[14]José Arcadio Buendía é o personagem de Cem Anos de Solidão, fundador da cidade de Macondo.que ao ser diagnosticado pela família e comunidade local como louco, é amarrado a uma árvore: uma castanheira, sua nova morada a céu aberto, por longo tempo. Mesmo quando desamarrado dela, fica próximo a ela. Usamos a árvore como metáfora. Não como um lugar, mas como provocação. Quando questionado sobre o motivo de ter sido à árvore atado, o personagem responde em latim sobre ter ficado louco.

que, no enredo, após anos e anos preso, ele é finalmente desatado da árvore. Mas não se afasta dela. Permanece junto como se o tronco e as raízes fossem parte de si, uma extensão do seu corpo e da sua história.

Essa imagem me convoca a pensar metaforicamente (para além do efeito imediato e, fortemente legítimo de reflexão, de uma pessoa sendo amarrada porque considerada fora de um normal): as árvores às quais nos prendemos, ou que somos levados a ficar, por razões nem sempre fáceis de nomear ou mesmo justificar. Árvores que, como as serras que cercam Macondo ou a castanheira de José Arcádio, guardam segredos inacessíveis à pressa e ao olhar superficial. São feitas de perguntas, conflitos, crenças e histórias que não soltamos, não só porque não queiramos, mas porque não conseguimos nos desvencilhar, ignorar. E, talvez, porque intuímos que ali, no cerne desse tronco, exista algo que nos nutre.

É preciso ter cuidado para que essas perguntas não se tornem armadilhas, correntes misteriosas que nos mantêm no mesmo lugar, parados. Mas também é preciso reconhecer que nem sempre se deve fugir delas. Às vezes, como José Arcádio, é preciso permanecer e encará-las, com a coragem de quem quer entender o motivo do laço. A ação da busca por respostas.

O que o nó nos causa? O que causa o nó? O que nos mantém atados? O que nos mantém enlaçados? O quê?

O que me mantém atada não é nó aparente, mas a insistência do ignorado que insiste em se mostrar nas brechas do cotidiano com as crianças. E é justamente o desejo de compreender essas perguntas que atravessam minha ação pedagógica. Perguntas que são geradas na "terra" da escola, no encontro com as crianças e que ecoam para muito além dele. Que interrogam o desenvolvimento humano, a infância, o brincar, que têm como base o drama. São perguntas de raiz funda, que não cedem ao vento da resposta rápida. Pedem paciência, pedem que eu me curve para escutar seu murmúrio no interior do solo.

Fico atada porque quero tocar a fibra mais íntima desses nós. Seguir o fio até onde ele se esconde, sentir a aspereza do entrelaço, entender como se formou a trama que sustenta (e, às vezes, sufoca) o que sou e o que faço. Não é sobre desatar nó, mas sobre conhecer cada volta, cada aperto. Mesmo que desatada, não abandonaria, não conseguiria, sob hipótese nenhuma, abandoná-la. Mesmo que fosse considerada louca!

Há muitas árvores assim, às quais nos enlaçamos sem perceber: troncos onde encostamos a testa, raízes que se enroscam nos nossos pés, copas que guardam a sombra das nossas perguntas. Uma vida só talvez não baste para percorrer todas as suas camadas. Mas se

não teremos outra vida, se essa é a única, então é melhor (acho eu, pelo menos) que não percamos tempo: encaremos os nós, encaremos os questionamentos e façamos outros mais!

É aqui que esta tese se anuncia: como crônica de um drama anunciado. Porque o drama já está enraizado em mim, nas crianças, na vida, e, ainda assim, precisa ser contado.

Escolhi escrevê-la como quem escreve uma peça, ou um romance, uma dramaturgia deixando que se desenrole em atos e rúbricas, mesmo que imperfeitos. Isso, claro, dentro das possibilidades de uma escrita acadêmica que pede os rigores de ciência.

Cada ato e notas que antecedem suas seções carregam um pedaço dessa travessia: as cenas que vivi, as vozes que escutei, os conceitos que me fizeram conhecer ciência. Não é apenas uma questão estética, mas também política e metodológica: se o drama é o que move, é justo que a própria escrita se organize em seu compasso.

(As luzes baixam devagar, como se guardassem a cena. Tudo fica em penumbra. Respiro fundo, mas permaneço sentada. Um foco rápido recai sobre a caixinha de música que está fechada em cima da mesa. Não há som, mas um sopro longínquo, tão baixo que poderia ser vento. Lentamente, levanto-me e me afasto da mesa, caminhando até desaparecer na penumbra lateral do palco. A luz sobre a caixinha permanece por mais um instante, depois se apaga. Escuro total.)

1. O LIVRO PRIMEIRO

(Silêncio prolongado. No escuro total, apenas respiração — a minha e a do espaço. Então, um foco tênue começa a revelar a cortina densa e avermelhada, que se abre lentamente, deixando entrever uma segunda cortina, de tecido leve e quase transparente. Sobre ela projeta-se a imagem de um rio em movimento, cujas águas correm sem cessar. À margem, uma árvore frondosa se ergue. A cena se repete em fluxo contínuo, como se o tempo insistisse em retornar ao mesmo ponto.)

O desenvolvimento da criança, compreendido como um processo dramaticamente constituído, é o objeto desta pesquisa. O estudo se inscreve no campo da infância e tem como base empírico-analítica a ação pedagógica do brincar dramático, organizada por mim, professora, com as crianças. Fundamentada na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, a tese sustenta que o desenvolvimento da criança se realiza no interior das vivências do brincar dramático, nas quais se articulam modos de movimentação do desenvolvimento e dimensões estruturantes da vivência, tornando visível o princípio dramático do desenvolvimento — no qual drama, criação e indícios de tomada de consciência se entrelaçam como suas expressões. A presença de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) integra este estudo como condição empírica concreta e como tensão epistemológica, que convoca a interrogar concepções normativas de desenvolvimento e o lugar atribuído ao diagnóstico na interpretação dos processos de desenvolvimento. Esta tese é defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na linha de pesquisa Educação e Infância, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

É.ger

Quem lê o parágrafo acima não imagina o quão prolixa sou. Ou, talvez, imagine, sobretudo, após o prefácio que antecedeu esta seção. É que não sei começar qualquer escrita sem começar desde o início. Por isso, antes que essa síntese pudesse existir, muitas tentativas, desvios, silêncios e excessos se acumularam como parte do próprio caminho.

Adentrei no doutorado como quem retorna a um rio conhecido, mas encontra a corrente mais forte, a água mais turva e, ao mesmo tempo, mais viva. Voltei com o desejo de continuar a pesquisa do mestrado, concluída em 2020, em que problematizei a relação entre o drama e o brincar, tomando como ponto de partida os registros de minhas práticas na Educação Infantil com crianças e com colegas professoras[15].

[15] Nesta tese, utilizaremos majoritariamente o termo no feminino, por compreender que se trata de uma profissão composta em sua maioria por mulheres, principalmente na Educação Básica. Segundo dados disponibilizados no site do Ministério da Educação, em 2023 cerca de 94% das profissionais eram mulheres na Educação Infantil. No

Aquelas documentações, colhidas no entrelaço entre ação e reflexão, delinearam os contornos iniciais do que viria a ser compreendido como drama enquanto ação pedagógica (Milléo, 2020), a partir de estudos na Pedagogia do Teatro e, principalmente, em Vigotski 1915-1916/1999a; 1925/1999b; 1921–1924/2003[16]a; 1934/2018a; 1929/2000; 1930/2009a; 1932/2009c; 1934/2009b). E, ao final da dissertação, indicavam-me um caminho promissor: adensar a discussão do drama como núcleo da ação educativa, inclusive na formação continuada de professoras da Educação Infantil.

Mas foi durante o estágio de docência, em uma Escola Pública de Educação Básica no norte da Ilha de Santa Catarina, em Florianópolis, no qual acompanhei estagiários e estagiárias do Curso Pedagogia da UFSC que o drama[17] me surpreendeu de outras maneiras, feito alvoroço aturdidor de canto de pássaros[18] que guiou os ciganos, os primeiros visitantes a uma cidade até então inalcançável: Macondo. Ali, no rumor do pátio, no recreio das crianças, nos burburinhos nas salas de aula, o drama ferira-me feito terras "[...] à margem de um rio de águas diáfanas que se precipitavam por um leito de pedras polidas, brancas e enormes como ovos pré-históricos (Márquez, 2006, p. 07)".

Ali fiquei com algumas coisas a me impactar: a quase ausência do brincar livre, substituído por formas didáticas que o tornavam insípido; o cansaço das professoras, corpos

Ensino Fundamental, somam-se mais de 77% de mulheres. No ensino superior, no entanto, essa quantidade diminui, sendo 54% das vagas discentes ocupadas por homens. Embora não tenhamos tempo de discutir essa questão na tese, temos aqui um importante fato para reflexão. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica Acesso em: 24 jan 2025

[16] Com relação ao livro Psicologia Pedagógica, embora a data de publicação seja convencionalmente indicada como 1924 por Delari Júnior, no documento disponibilizado em site (https://vigotski.org/), e por Vygodskaia e Lifanova (1996), o ano da publicação 1926, optamos por considerar o período de sua elaboração como 1921–1924. Tal escolha fundamenta-se nas indicações presentes no prefácio da edição utilizada, no qual se destaca que a obra começou a ser escrita em 1921, sendo desenvolvida ao longo dos anos subsequentes. Essa delimitação temporal permite situar o texto em um momento específico do percurso intelectual de Vigotski, anterior à formulação mais sistematizada de conceitos como funções psíquicas superiores e sistema psicológico, e, portanto, relevante para a compreensão de seu processo de elaboração teórica. Cabe destacar que a definição das datas de escrita das obras do autor não é consensual, variando conforme as fontes consultadas. Ainda que sistematizações como a de Vygodskaia e Lifanova (1996) e iniciativas de organização da obra vigotskiana, como as de Delari Júnior, contribuam significativamente para esse mapeamento, elas não estabelecem uma cronologia definitiva para todos os textos. Nesse sentido, a opção adotada busca evidenciar o caráter processual da obra, considerando o período de sua elaboração como elemento relevante para a análise desenvolvida nesta pesquisa.

[17] Ao longo do texto, o termo drama pode aparecer, em alguns momentos, em sentido figurado, evocando situações cotidianas atravessadas por emoções, conflitos ou tensões. Esse uso não pretende banalizar o conceito — que será desenvolvido ao longo desta tese —, mas reconhecer a força expressiva com que a linguagem comum nomeia certas intensidades da vida humana. Nesta pesquisa, contudo, o drama é tratado fundamentalmente em seu sentido conceitual, ancorado nas discussões da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, nas quais se refere às tensões constitutivas do desenvolvimento e às formas pelas quais elas se organizam nas relações sociais e nas vivências, conforme veremos adiante.

[18] A história dos Cem Anos de Solidão conta que, desde o início da fundação de Macondo, José Arcádio construiu alçapões e gaiolas que abrigam centenas de pássaros. Em pouco tempo, essa ambientação tomou conta do povoado com uma sonoplastia própria repleta de cantos das aves.

em transe, atravessados por opressões estruturais; o tensionamento dos corpos infantis, reprimidos por engessamentos curriculares e temporais; e, de modo cortante, a expansão de diagnósticos sob siglas como TEA[19], TOD[20], TDAH[21]. Siglas que se tornavam quase selos e que despertavam em mim inquietações sobre os sentidos que os laudos vinham assumindo no cotidiano escolar e sobre como esse movimento pode deslocar o foco da escola do acompanhamento dos processos de desenvolvimento.

Esta experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, naquele ano, em uma escola pública me capturou! O que acontecia na sequência de vida das crianças que concluíram a Educação Infantil? Como pensar as relações entre os laudos, a brincadeira e o drama?

Inquietações que me seguiram até 2023, quando em uma turma da Educação Infantil composta por 28 crianças de três anos e que completariam quatro ao longo do ano, encontrei três meninos que se "destoavam" por suas literaturas já tão firmadas: crianças com Transtorno de Espectro Autista, autistas[22]. Dois deles com o sim cravado em seus roteiros de vida e o outro com o rótulo sondado à espreita, esperando para fulgurar. Era a primeira vez, em 16 anos de docência, que tinha crianças tão pequenas, na Educação Infantil, assinaladas de modo tão veemente.

Eles me deslocaram. Mostraram minha própria fragilidade diante do que seria inclusão. Não porque os diagnósticos devessem explicar seus modos de ser e de se desenvolver, mas porque atravessavam o cotidiano escolar como marcas simbólicas e institucionais, tensionando o olhar pedagógico e exigindo reposicionamentos éticos, teóricos e práticos.

Crianças que também carregavam marcas de um período histórico recente: nascidas entre 2019 e 2020, gestadas ou vivendo seus primeiros meses de vida em pleno isolamento da

---

[19] Transtorno do Espectro Autista
[20] Transtorno Opositor Desafiador
[21] Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
[22] No texto, utilizamos de forma alternada "pessoa com TEA, pessoa com autismo ou autista". Expressões defendidas pelo Movimento da Neurodiversidade. Neurodiversidade é um movimento de autistas que defendem que autismo é diferença e não doença. Tal movimento é formado por autistas de "alto funcionamento", como aqueles com síndrome de Asperger, e argumentam que o autismo é uma forma diferente de funcionamento cerebral e se posicionam contra tratamentos e a busca por uma cura, focando na inclusão. No entanto, essa visão enfrenta divergências com famílias de autistas de nível mais elevado, que exigem o direito ao tratamento e consideram o autismo uma doença, posicionando-se contrárias ao movimento da neurodiversidade. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/tv/programas/cidadania-1/2022/07/neurodiversidade-movimento-defende-que-autismo-e-diferenca-e-nao-doenca#:~:text=Neurodiversidade%20%C3%A9%20um%20movimento%20de,O%20movimento%20enfrenta%20diverg%C3%AAncias. Acesso em: 15 jul 2024

pandemia de COVID-19. Crianças que em 2021 já enfrentavam longas jornadas institucionais, muito comuns à realidade da Educação Infantil brasileira: 9, 10, até 12 horas diárias fora de casa.

Ainda que temerosa pela forma que este prelúdio luzia, abri pano para encarar o ato e parti para aquilo único capaz de dar cabo à euforia. Brincar com as crianças é, para mim, acalanto e fé. E se me sinto perdida ou "enosada" por nó travado que mal me deixa suspirar, nó desata devagar a cada brincadeira que enlaça: crianças e eu.

E então, abri a caixinha de música para que o reino de Ocigam, mais uma vez, fosse o portal. O portal entre o visível e o invisível, entre os visíveis e os invisíveis.

Por meio do Reino de Ocigam, e atravessada por ele, sou professora em ação dramática (Leite, 2013), sou professora-personagem (Vidor, 2010)! Mas, sobretudo, sou professora que brinca dramaticamente (Milléo, 2020), isto é, que entende a essência[23] do brincar que é, antes de mais, drama; que faz isso intencionalmente, constituindo e refletindo sobre minha prática pedagógica.

O drama como ação pedagógica, por meio do brincar dramático,[24] é "ativado" por mim, por vias praxiológicas[25], e na tentativa da unidade entre teoria, prática e método (Souza e Souza, 2023). Isto é, na busca por ser "[...] um professor que questiona e que promove o debate, a argumentação, a elaboração conceitual complexa e diversa, compondo teoria e prática, em uma unidade praxiológica." (p. 115). É aí que a fantasia provoca o imaginário. Provoca. Convoca. Telefona. Tilinta caixinha de música.

As crianças participam, se envolvem e entram neste plano imaginário, fantasioso, que se constitui na relação, criando novas possibilidades de ser e de estar na classe, com a turma e na relação com a professora, que em alguns momentos assume a posição de personagem. E nessa relação que as crianças vão aprendendo os nomes dos e das personagens, o enredo, que

---

[23] Compreendemos a essência com base no método materialista histórico-dialético. Segundo Netto (2011), esse método busca o conhecimento teórico ao partir da observação das aparências para chegar à essência, entendida como a "estrutura e dinâmica" do objeto em estudo (Netto, 2011, p. 22). Assim, o objetivo é atingir a essência do objeto ao capturar sua estrutura e dinâmica por meio de análises e sintetizações (Netto, 2011, p. 22).

[24] Conforme estudaremos nesta tese, o brincar dramático é defendido a partir da compreensão do drama como basilar ao brincar "de ser" que recebe muitas terminologias. É o brincar dramático, o princípio do que entendemos como drama como ação pedagógica, isto é, as múltiplas formas de se elevar, no cotidiano pedagógico, as possibilidades de se imaginar, de se criar situações em que se pode assumir papéis, vivenciar emoções, cenários diversos. São conceitos defendidos por Milléo (2020).

[25] Silva (2017), em um estudo sobre o conceito de práxis, principalmente, a partir das reflexões de Karl Marx (1818- 1883), nos esclarece que para o autor alemão "[...] a praxis consiste em um tipo específico de ação, notadamente, ação voltada para um fim e que seja capaz de transformar o mundo, seja o mundo externo através da socialização dos produtos do trabalho ou o mundo subjetivo e social através da mudança da estrutura e relações de trabalho, o que nos leva ao núcleo essencial entre a teoria e prática que podemos encontrar em seu conceito de práxis. (p. 92)

vão atribuindo significado e sentido, que vão criando junto, que comecei a prestar atenção: eu não prestava atenção. Eu não prestava atenção em nenhuma das 3 crianças.

Pensando na minha atuação, como professora em trabalho docente criador[26], percebi que, na cena[27] com as crianças, especialmente quando eu estava personagem, havia aquelas com quem eu me relacionava mais de algum modo. De modo geral, eram aquelas crianças que se chegavam, que abraçavam, questionavam e que faziam, de certo modo, o enredo se movimentar de uma maneira que atendesse as minhas expectativas padronizadas.

Ainda que eu olhasse para o grupo de crianças como um todo e fosse ter para com toda a turma algum tipo de troca, fui percebendo que havia crianças que ficavam às margens daquele envolvimento mais efetivo. Esta autopercepção me provocou profundamente neste ano de 2023. E justamente os três meninos que, independentemente de seus laudos (ou processo para tal), ficavam como que escondidos por uma serra, até então, impenetrada (como Macondo um dia esteve). Escondidos também por trás de um laudo.

Essa autocrítica levou-me à tomada de consciência: precisava mudar minha conduta docente, ir ao encontro deles, entrar na cena que criavam, enxergar suas singularidades. Reconhecer que, tal como Macondo e Ocigam, a vida se funda e se reinventa também nas bordas. Às margens do real e do imaginário. Do real e do inventado. Do real e do impossível. Do real e, do até então, intangível.

Nesse reencontro comigo mesma e com minha prática, Vigotski voltou a ser o farol que foi para mim no mestrado. Sua frase “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), soava como um chamado para temperar a vida que acontece na escola com o drama vivo: o sal do riso e da lágrima. O sal do teatro, o tempero dele, o drama e sua relação com o brincar.

Contudo, o drama em seu estado de brincar que o transcende enquanto compreensão de ser, de existir. O drama da vida. O drama de ser humano. O drama em muitas camadas.

---

[26] Vamos discutir sobre isso no Ato III, na parte 2.

[27] O termo cena é muito comumente utilizado na relação com a arte, especialmente ao Teatro e ao cinema, embora no contexto contemporâneo o conceito tenha alcançado a hibridização das linguagens artísticas. Segundo Suppia (2015), no campo da narrativa audiovisual e dramatúrgica, a cena é compreendida como uma unidade dramática coerente, marcada por continuidade de tempo, espaço e ação. Embora essa definição possa variar conforme a tradição teórica, o autor destaca que a cena se organiza em torno de um núcleo de tensão ou transformação, funcionando como célula narrativa do acontecimento. No contexto pedagógico, a expressão cena tem sido usada para pensar acontecimentos educativos, especialmente quando o foco está na dimensão relacional, simbólica, sensível. Em nossa tese, nos inspiramos nessas discussões para relacionar a cena a um fragmento do cotidiano, mas principalmente a um acontecimento em que a mediação pedagógica, os objetos simbólicos e a participação das crianças se entrelaçam na constituição de sentidos. Como tal, a cena funciona como célula viva - uma dobra do real onde se expressam conflitos, desejos e reorganizações psíquicas em curso.

O drama de ser professora de escola pública em um sistema educacional complexo, que nos faz atender 28 crianças de 3 anos sem muito apoio financeiro, de espaço, de materiais para trabalho (as tais condições objetivas de trabalho); o da falta de formação continuada; o do cansaço e da cobrança; o das famílias sem apoio, que recebem diagnósticos junto com seus filhos e não sabem o que fazer.

E, sobretudo, o drama das crianças que já na infância têm seus comportamentos assinados como patologias biológicas em uma sociedade que não as assume, antes, como patologias sociais: uma configuração que não favorece a comunicação, as relações, o brincar e que, justamente por isso, transforma ausências em sintomas de déficit. Um déficit social que produz exclusão.

Drama dramático de vidas que se repetem em suas impossibilidades e limitações! Vidas que parecem fadadas à mesma engrenagem de limites e barreiras, como se um ciclo se reproduzisse indefinidamente: famílias fragilizadas, crianças estigmatizadas, professoras exauridas. Mas justamente por ser drama, há nele também uma brecha: o confronto entre norma e transgressão, entre o que se espera e o que se ousa inventar. Como romper este ciclo? Qual o papel do próprio drama nesse paradigma?

Foi nesse nó apertado que reencontrei o desejo de compreender mais profundamente o processo de desenvolvimento das crianças, mobilizada, sobretudo, pela presença de crianças rotuladas com o diagnóstico de TEA. Desejo de entender seus modos de ser e estar na escola[28], seus modos de se expressar, de participar, de se envolver, de se deslocar e ocupar protagonistamente o espaço coletivo e papéis sociais. Desejo de ver como, com e no brincar dramático, se produzem deslocamentos e reorganizações no desenvolvimento.

É nesse emaranhado enosado que esta pesquisa se inscreve: no reconhecimento de que o drama, na vida e na arte, é sempre síntese de opostos, movimentos de tensão e superação. Como nos ensinou Vigotski, o herói dramático sintetiza em si duas emoções: "[...] a emoção da norma e a emoção da sua transgressão" (1925/1999b, p. 293). Daí a aposta em compreender o drama como categoria estética, por meio da Educação, mas (e

[28] Embora a pesquisa se desenvolva no contexto da Educação Infantil, em uma instituição municipal de Balneário Camboriú caracterizada formalmente como Nùcelo de Educação Infantil (NEI), o termo escola é utilizado nesta tese em sentido ampliado, para designar a instituição educativa como espaço social, cultural e pedagógico de convivência, aprendizagem e desenvolvimento. No contexto brasileiro, a Educação Infantil compreende tanto a creche (crianças de 0 a 3 anos) quanto a pré-escola (crianças de 4 e 5 anos), não se restringindo a um caráter assistencial. Assim, o uso do termo escola não se refere a uma etapa específica do sistema educacional, mas à instituição educativa enquanto espaço coletivo no qual se produzem relações, práticas pedagógicas e processos de desenvolvimento da criança.

concomitantemente) como propulsor do desenvolvimento humano. Especialmente por meio do drama como ação pedagógica, tendo o brincar dramático como basilar. (Milléo, 2020).

Na ação dramática com as crianças, como a que eu, professora, assumo um personagem a convidar a uma situação dramática, entendida como uma situação vivida que coloca uma pessoa diante de tensões e contradições e exigem uma tomada de posição, produzindo reorganizações na vivência e no desenvolvimento, o drama ganha forma concreta. Mas não sem conflitos internos. Muitos "ses" iniciais apertavam-me como nó proclamado e ignorado e me faziam sentir atada à castanheira como José Arcádio Buendía: será que meu brincar dramático com as crianças ultrapassa os estereótipos de seus laudos? Será que os convites ao Reino de Ocigam, com suas histórias, objetos e personagens, reverberam em suas relações, em seus gestos de criação, em sua linguagem? Será que o drama, tal como o fazemos ali, repercute para além da brincadeira?

E ainda: o que repercutirá em mim? Pois, se o drama é motor do desenvolvimento, tal como compreendermos a partir de Vigotski, não é apenas o das crianças que se transforma, mas também o meu, no movimento de (re)inventar-se como professora e pesquisadora em meio ao trabalho docente, ao cansaço, mas também ao encontro e à criação.

Perguntas que são nó de raiz funda, que me atam à árvore que não quis me afastar. É nesse ponto que o fio da narrativa encontra a indagação central que orienta esta pesquisa: **a ação pedagógica do brincar dramático, organizada pela professora com crianças da Educação Infantil, permite tornar visível e compreender o desenvolvimento da criança como um processo que se constitui dramaticamente, à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski?**

Configura-se, então, como problema desta pesquisa **compreender o desenvolvimento da criança como um processo que se constitui dramaticamente e investigar a ação pedagógica da professora, ao organizar vivências de brincar dramático, em sua articulação com esse processo, no campo da Educação Infantil.**

Três meninos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são os participantes desta pesquisa, desenvolvida em um Núcleo de Educação Infantil de Balneário Camboriú/SC. Contudo, é importante destacar que essa escolha por esses meninos não se funda no diagnóstico como objeto de investigação, tampouco orienta o problema de pesquisa ou a pergunta da tese. Mas ao tensionamento analítico que suas trajetórias introduzem, ao convocarem o deslocamento do olhar centrado no déficit e na fixação diagnóstica para os

processos de desenvolvimento em movimento, tal como se produzem nas relações, nas vivências e na ação pedagógica.

Os diagnósticos, portanto, operam como uma tensão epistemológica que atravessa o campo empírico, sem se constituírem como objeto de análise. A investigação não se orienta pela produção de estatísticas ou pela discussão da medicalização da infância, por exemplo, ainda que esses fenômenos estejam presentes no cotidiano escolar e problematizem a prática educativa. O foco da pesquisa recai sobre o desenvolvimento da criança tal como ele se torna visível na ação pedagógica, compreendido como processo vivo, relacional e dramaticamente constituído.

É no interior das vivências de brincar dramático que a presença dos três meninos diagnosticados com TEA ganha sentido analítico e recoloca ao campo da Educação Infantil algo fundamental, tantas vezes obscurecido pelos laudos: crianças com TEA brincam. Brincam com gestos inesperados, com olhares fugidios (aos nossos olhos), com silêncios e com palavras, criando modos singulares de participar e de se envolver. No encontro entre diagnósticos e brincadeira, entre selos e gestos criadores, adensa-se o drama investigado nesta tese.

Diante desse emaranhado de reflexões, esta pesquisa estabelece como **objetivo geral**:

- **Investigar o desenvolvimento da criança, considerado em sua constituição dramática, tendo como campo de análise a ação pedagógica do brincar dramático organizada pela professora com crianças da Educação Infantil, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.**

Para sustentar esse percurso, desdobram-se os seguintes **objetivos específicos**:

- **Problematizar o conceito de drama nos estudos de Vigotski**, evidenciando sua articulação com o desenvolvimento da criança e suas implicações para pensar as fronteiras historicamente produzidas entre normalidade e anormalidade.
- **Analisar a ação pedagógica do brincar dramático** organizada pela professora com crianças da Educação Infantil;
- **Compreender o processo de constituição do desenvolvimento da criança** produzido no interior das vivências do brincar dramático organizadas pela ação pedagógica da professora.

Assim organizados, depois de muitos dramas pessoais para sistematização, os objetivos são elos que me mantém envolta da castanheira. Cada um deles me faz enroscada ao tronco, sustentando a permanência e, ao mesmo tempo, pedindo passagem para o que ainda virá. Se as perguntas me ataram à árvore, são agora os objetivos que me fazem permanecer junto dela, guardando a seiva que nutre esta pesquisa.

Mas uma árvore só se sustenta porque suas fibras resistem e se entrelaçam em nós. É por isso que, na sequência, volto-me a esse entretecimento: ao método que amarra teoria de prática e de pesquisa, compondo os Atos desta tese.

(A projeção se encerra abruptamente e um foco de luz brando recai sobre a mesa com os cadernos abertos, anotações dispersas e livros empilhados. Organizo lentamente os papéis, como quem organiza também o pensamento. Em seguida, afasto a cadeira da mesa, coloco-a de fronte a cortina e sento-me. Fico de costas para o público. Atrás da cortina transparente é possível perceber sombras sutis que sugerem outros objetos na penumbra. Lá na mesa a caixinha de música fechada.)

1.1 AS FIBRAS DO NÓ: MÉTODO E ATOS!

(Um foco estreito desce para o chão à esquerda do palco, revelando um grande emaranhado de fios. Desloco-me até ali, vinda da lateral, e me ajoelho junto aos fios. Desfaço lentamente alguns nós. Um permanece, firme, unindo todos os demais. Meus movimentos são lentos, quase rituais. A luz respira com esse movimento. Ao centro da cortina, outro foco se acende, como se aguardasse resposta.)

As fibras do nó são aquilo que sustenta a trama: fios entrelaçados que, em sua tensão, mantêm a pesquisa unida. Elas carregam a densidade do vivido, a resistência da teoria e a delicadeza da criação, compondo o tecido que amarra este trabalho. É nesse entremeio que se inscreve esta seção, onde o método é a fibra da própria dramaturgia da investigação.

Dizer que o método é fibra significa reconhecê-lo como aquilo que compõe a pesquisa, dando-lhe consistência. Essa fibra é composta por filamentos do materialismo histórico-dialético que, conforme explica Pino (2000), tem na história a categoria central para compreender os processos de desenvolvimento humano.

Trata-se de uma concepção de método que se constitui no próprio movimento da realidade, emergindo da prática investigativa. Costa e Ishibashi (2024) afirmam, a partir de Vigotski, que: “[...] o método não é uma construção anterior ao contato com o objeto, muito

menos que é formulado previamente. Ele nasce do embate e da reprodução do próprio objeto, surge precisamente da prática da pesquisa.” (p. 180)

Na obra de Vigotski, o movimento da realidade aparece em diferentes percursos dos estudos do autor. De 1916, em um jovem autor, até 1934, em um experiente e renomado cientista. Da análise estética de Hamlet (1915-1916), passando pelo método objetivo-analítico em Psicologia da Arte (1925), pelo método instrumental e a técnica da dupla estimulação (1928), até o método construtivo (1929) e o experimental-genético (Costa; Ishibashi, 2024; Delari Júnior, 2020), todos buscavam o mesmo movimento: reconstruir o processo de desenvolvimento, recriando-o em condições analíticas ou experimentais para que contradições internas se revelassem.

Uma busca que também está evidente nos manuscritos de 1927, em que Vigotski denuncia a crise da psicologia como crise metodológica, situada, como nos lembra Toassa e Moraes “[...]no limiar entre a filosofia e a psicologia” (p. 151). Para superá-la, Vigotski (1926-1927/1996) defende uma psicologia da consciência apoiada na dialética marxiana, capaz de unificar mente e corpo em uma “[...] doutrina psicofísica que estudasse mente e corpo como uma única série de fenômenos” (Toassa; Moraes, 2024, p. 151). Já aqui, a tensão das forças contraditórias que regem o funcionamento da consciência anuncia o drama como perspectiva de análise.

O enraizamento no pensamento marxiano é o que dará forma à Teoria Histórico-Cultural. Vigotski (1926-1927/1996) retoma de Karl Marx (1818-1883) a lógica investigativa presente em “O capital” (1867), não como um manual metodológico pronto, mas um modo de proceder que permite à teoria refletir idealmente o processo histórico do objeto. Como explicam Costa e Ishibashi (2024), trata-se de partir do concreto empírico, avançar por abstrações que revelam determinações fundamentais e retornar ao concreto pensado como totalidade histórica. Nessa direção, José Paulo Netto (2011) enfatiza que Marx não deixou regras fixas, mas um caminho de análise, em que a teoria deve reproduzir no pensamento o devir contraditório da realidade, revelando suas determinações internas.

Netto (2011) aponta três categorias indissociáveis no percurso de análise marxiano: totalidade, contradição e mediação. A totalidade compreende o fenômeno em sua unidade múltipla; a contradição mostra o movimento interno dessa totalidade, sempre atravessada por forças opostas; e a mediação explicita as conexões que articulam os diferentes níveis da realidade entre o singular, o particular e o geral. Um tripé que garante que a análise permaneça dinâmica, sem se reduzir a descrições estáticas.

É nessa mesma direção que se pode compreender, como explicam Toassa e Moraes (2024), o projeto triádico de Vigotski de construção para a ciência psicológica: psicologia geral, psicologias particulares e psicologia concreta do homem, que antecipava o movimento entre geral, particular e singular. Segundo esses autores, "[...] o geral refere-se a todos os seres humanos; o particular, a meios sociais e modos de produção; e o singular, a sujeitos singulares em seu meio social imediato." (Toassa; Moraes, 2024, p. 162). Aqui se evidencia a sintonia entre o método de Marx e o de Vigotski: ambos partem do reconhecimento da realidade como totalidade contraditória e historicamente mediada.

Por isso, como observa Delari Júnior (2020), o método não é apenas ponto de partida, mas também produto da investigação. Vigotski (1926-1927/1996) mesmo sintetizou: conhecer um fenômeno exige conhecer o seu movimento. O método é fibra da trama e, ao mesmo tempo, nó que se aperta e se desfaz no contato vivo com o real.

Delari Júnior (2020) sistematiza na obra de Vigotski quatro categorias fundamentais que orientam esse caminho: objeto de análise; princípio explicativo; unidade de análise e modo de proceder à análise. O objeto de análise, na perspectiva vigotskiana, refere-se a processos em movimento, historicamente constituídos, contraditórios e transformadores. Em Vigotski, trata-se da constituição da personalidade[29], da consciência e das funções psíquicas superiores em articulação com o mundo (Delari Júnior, 2020). Em nossa tese, o objeto da pesquisa é o desenvolvimento humano compreendido como processo dramaticamente constituído, analisado a partir das vivências do brincar dramático na Educação Infantil.

[29] O termo personalidade será utilizado nesta tese em referência direta aos estudos de Vigotski, que a concebe como uma unidade superior da psique, constituída historicamente no processo de internalização das relações sociais e mediada simbolicamente, articulando emoção, pensamento e vontade em uma organização dinâmica, singular e não redutível a traços individuais (Vigotski, 1931/2001). Essa concepção fundamenta-se no materialismo histórico de Marx, no diálogo com a filosofia de Espinosa, especialmente em sua compreensão dos afetos e da liberdade, bem como no reconhecimento crítico do papel da vida afetiva, presente também na psicanálise freudiana, e nas interlocuções com autores soviéticos como Luria e Leontiev, comprometidos com uma explicação materialista e não reducionista dos processos psíquicos (Yaroshevsky, 1989; Vigotski, 1931/2021). Na produção teórica contemporânea, o termo subjetividade tem sido amplamente mobilizado em estudos que buscam compreender, sob novas chaves conceituais, processos hoje relacionados àquilo que, em Vigotski, era pensado no âmbito da personalidade. Entre essas formulações, destacam-se as contribuições de Fernando González Rey, que define a subjetividade como um sistema complexo, historicamente situado, emergente da experiência social singularizada e das contradições vividas, compreendida como produção simbólica e emocional permanente (González Rey, 2003). Tal abordagem apresenta pontos de consonância com aspectos centrais da concepção vigotskiana de personalidade, sobretudo no que se refere ao caráter processual, histórico, simbólico e afetivo da constituição psíquica. Ainda que a adoção do termo subjetividade fosse teoricamente possível à luz desses debates contemporâneos, opta-se por manter o uso de personalidade, por entender que, em Vigotski, essa categoria comporta uma compreensão mais ampla e complexa do desenvolvimento humano. Nela, a dimensão subjetiva não aparece de forma isolada, mas articulada às condições sociais, às mediações culturais e à organização histórica da vida psíquica, o que se mostra mais coerente com os fundamentos teórico-metodológicos e com o objeto desta pesquisa.

O princípio explicativo, na perspectiva vigotskiana, revela a gênese do desenvolvimento psicológico humano que tem origem nas relações sociais. Pensamento, linguagem e consciência não são dados naturais ou internos ao indivíduo, mas se constituem historicamente nas relações mediadas por signos, instrumentos e práticas culturais (Delari Júnior, 2020). Trata-se de um princípio que afirma a primazia do social na constituição das funções psíquicas superiores e compreende o desenvolvimento como processo histórico, relacional e contraditório.

À luz desse princípio, o desenvolvimento humano é analisado, nesta pesquisa, a partir de vivências dramaticamente constituídas, nas quais sentidos, afetos, posições e contradições entram em tensão e se transformam. O brincar dramático, assumido como ação pedagógica na Educação Infantil, constitui-se como campo empírico-analítico privilegiado dessa análise.

A unidade de análise é o ponto em que objeto e princípio se entrelaçam, preservando as contradições essenciais do processo em estudo. Vigotski propôs exemplos paradigmáticos como o significado da palavra (unidade de pensamento e linguagem) e a vivência (*perejivanie*)[30], entendida como síntese entre a pessoa e a situação social de desenvolvimento (Delari Júnior, 2020).

Inspiradas por esse legado, assumimos a vivência dramática como unidade de análise, entendendo-a como uma vivência marcada por tensões, contradições e exigências de tomada de posição, nas quais sentidos, afetos e relações se transformam no curso da experiência. Nesta pesquisa, a análise se detém nas vivências do brincar dramático, compreendidas como formas específicas de vivência dramática produzidas no contexto da ação pedagógica na Educação Infantil, por meio das quais se torna possível apreender, em ato, os processos de desenvolvimento humano.

O modo de proceder à análise refere-se ao percurso que permite conhecer o objeto em sua historicidade. Em Vigotski, esse procedimento assume caráter histórico-genético e

[30] Destacamos que nesta tese optamos por utilizar o termo vivência como tradução para o conceito russo *perezhivanie* (переживание), reconhecendo tanto sua polissemia quanto a dificuldade de tradução direta para o português. A escolha é fundamentada nos estudos de diversos(as) pesquisadores(as) brasileiros(as) que têm empreendido cuidadosos cotejamentos com os textos originais de Vigotski, como Delari Júnior e Passos (2009), Prestes (2010), Toassa (2009), Capucci (2017), entre outros, e que vêm defendendo a ressignificação do termo vivência como categoria teórico-metodológica da Teoria Histórico-Cultural. Como observam Delari e Passos (2009), o prefixo *pere* indica processo, superação e atravessamento, enquanto *jivanie* deriva do verbo viver, sugerindo que *perezhivanie* diz respeito a uma transformação vital. É justamente essa dimensão da vivência como "vida em movimento" que buscamos preservar neste texto. Ressignificar o uso de vivência a partir do pensamento de Vigotski (1934/2018a) é uma forma de romper com o uso genérico e impreciso que o termo muitas vezes assume nos discursos pedagógicos e documentos institucionais no Brasil. Em especial no campo da Educação Infantil, é comum que vivência e experiência sejam utilizadas como sinônimos, sem que se explicite a base teórica de tal uso.

dialético, orientando uma análise dinâmica e causal dos processos de desenvolvimento (Delari Júnior, 2020). Nesta tese, esse modo de proceder se concretiza como uma dramaturgia investigativa, construída a partir de registros organizados em episódios[31] do brincar dramático com as crianças. A análise não busca regularidades estáticas, mas se orienta pela identificação de indícios de reorganização qualitativa no desenvolvimento, tal como se produzem no curso das vivências.

Ao analisar esses processos no contexto da participação de crianças diagnosticadas com TEA, o olhar investigativo é tensionado, exigindo o deslocamento contínuo de leituras centradas no déficit e na fixação diagnóstica para os processos de desenvolvimento em movimento, produzidos nas relações, nas ações pedagógicas e em modos singulares de envolvimento no brincar dramático.

Além dessas quatro categorias, Delari Júnior (2020) destaca o princípio da tríade geral-particular-singular, herdado da dialética marxiana. Em Vigotski, o geral refere-se às leis do desenvolvimento humano; o particular, às configurações históricas e sociais em que essas leis se realizam; e o singular, às expressões únicas de cada pessoa (Delari Júnior, 2020).

Na tessitura desta tese, o geral é a compreensão do drama como princípio organizador do desenvolvimento humano; o particular é o brincar dramático enquanto ação pedagógica em uma turma de Educação Infantil; e o singular se expressa nas ações das crianças participantes da pesquisa.

(Três feixes de luzes atravessam a cortina transparente. Nada se move. O som ambiente é o silêncio vivo de um lugar que espera.)

Esses fundamentos metodológicos se concretizam em camadas que se entrelaçam como fibras de um mesmo nó. A primeira camada corresponde ao estudo epistemológico da obra de Vigotski, com ênfase nos textos dedicados ao desenvolvimento da criança e à defectologia (especialmente os textos presentes nos Tomos IV e V) , nos quais o drama emerge como princípio organizador dos processos de desenvolvimento. Tal estudo sustenta a problematização do conceito de drama na articulação com o desenvolvimento da criança, bem

[31] O termo episódio designa, nesta tese, acontecimentos registrados no diário de bordo da pesquisa, vinculados às propostas e situações vividas com o Reino de Ocigam (e a partir dele). Cada episódio constitui um recorte empírico-narrativo que reúne diferentes momentos de uma mesma experiência e comporta diversas cenas significativas. Embora as propostas envolvam a turma como um todo, os episódios privilegiam a narração das reações, gestos, falas e formas de envolvimento dos três meninos participantes da pesquisa, sem desconsiderar as relações estabelecidas com colegas e professoras.

como suas implicações para pensar as fronteiras historicamente produzidas entre normalidade e anormalidade.

A segunda camada se constitui no trabalho empírico desenvolvido na Educação Infantil, pelo qual o brincar dramático se realiza como ação pedagógica no cotidiano. Foram produzidos registros sistemáticos em diário de bordo, nos quais se narram episódios de brincar dramático vividos por crianças na proposta tendo o enredo do Reino de Ocigam. Embora essa proposta se produza em uma turma de 28 crianças, a análise das vivências se concentra nas trajetórias singulares de três meninos diagnosticados com TEA. Escolha que se vincula ao lugar que o diagnóstico ocupa no cotidiano escolar como explicação do desenvolvimento e, justamente por isso, constitui um ponto de tensão da pesquisa, ao deslocar o olhar dessa explicação para os processos de desenvolvimento em movimento, tal como se produzem nas vivências do brincar dramático

A terceira camada se forma a partir da escuta das famílias, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com os responsáveis pelas três crianças participantes da pesquisa. Esses relatos, embora não utilizados como objeto de análise sistemática, comparecem como vozes que complexificam e tensionam leituras do desenvolvimento ancoradas no diagnóstico clínico, ao fazer circular outras descrições das crianças, de seus modos de agir, participar e se relacionar.

Camadas que se emaranham em um mesmo tecido, em que cada fio reforça o outro. O estudo epistemológico, o trabalho empírico e a escuta das famílias compõem, assim, uma trama investigativa que nasce do real, acompanha seus processos e retorna a ele não como síntese conclusiva, mas como conhecimento situado, atravessado por tensões, perguntas e possibilidades de leitura.

Uma tessitura metodológica, portanto, organiza essa tese em Atos. A escolha não é apenas estética, mas integra o próprio método: se o drama opera como princípio organizador para compreender o desenvolvimento humano como processo dramaticamente constituído, a escrita da pesquisa também precisa assumir forma dramática.

O Ato I corresponde ao objeto de análise e situa-se no plano do geral. Constitui o espaço de elaboração conceitual que sustenta a pesquisa. O drama é problematizado a partir da obra de Vigotski, em articulação com o desenvolvimento da criança, não como categoria isolada, mas como força impulsionadora do processo de desenvolvimento humano. Ao estudar o drama na abordagem vigotskiana, em sua vinculação com as crises do desenvolvimento, os embates e as reorganizações próprias da infância, este ato permite

interrogar as fronteiras que se estabelecem, ao longo da história da psicologia e da pedagogia, entre normalidade e anormalidade, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da criança.

O Ato II situa-se na passagem entre o geral e o particular e corresponde ao espaço em que se estabelece o modo de proceder da pesquisa. O brincar dramático é afirmado como ação pedagógica e delimitado como campo empírico da investigação, ao mesmo tempo em que se explicita a vivência dramática como unidade de análise, compreendida como o ponto em que objeto e princípio explicativo se condensam no concreto, preservando no singular as propriedades do processo de desenvolvimento. Apresenta-se, ainda: as condições concretas do campo empírico; a instituição educativa; uma composição sobre as crianças a partir de trechos retirados das entrevistas com as famílias; e o diário de bordo, estruturando-se o conjunto de material e de relações a partir dos quais a análise se torna possível.

O Ato III situa-se no plano do singular e corresponde ao espaço da análise viva da pesquisa. É nele que se realizam os objetivos específicos de analisar a ação pedagógica do brincar dramático e compreender o processo de constituição do desenvolvimento da criança no interior das vivências organizadas por essa ação. A partir da observação minuciosa das vivências do brincar dramático dos três meninos participantes da pesquisa, a análise torna visíveis as relações entre professora, crianças e ação pedagógica, revelando tensões, deslocamentos e reorganizações no curso do desenvolvimento.

Ao longo do Ato III se constrói uma dinâmica do desenvolvimento na vivência do brincar dramático, articulada em modos de movimentação do desenvolvimento, dimensões estruturantes da vivência, vias relacionais de acesso ao brincar dramático e modos de ação pedagógica. É também nesse Ato que se explicita o princípio dramático do desenvolvimento, expresso na articulação entre drama, criação e indícios de tomada de consciência.

O Ato Final retoma o geral a partir da pergunta de pesquisa, então transformada pelo percurso analítico. Ao retomá-la, explicita as contribuições teóricas, metodológicas e sociais do estudo — em especial a afirmação do princípio dramático do desenvolvimento e do brincar dramático como ação pedagógica criadora — e assume limites e aberturas da investigação. O texto se encerra reinscrevendo a pesquisa no horizonte vigotskiano do refazimento do ser humano, como tomada de posição ética e política em defesa de uma educação humanizadora, da escola pública e do trabalho docente criador.

Antes, porém, de abrir as cortinas do Ato I, percorremos três nós que sustentam esta pesquisa e que se enredam no tecido da escrita. O primeiro nó que sustenta desata e ata, traz o

levantamento bibliográfico, no qual dialogamos com estudos sobre o TEA e o brincar, situando o campo de debate sobre o drama no desenvolvimento e suas relações com o brincar dramático, ao mesmo tempo em que evidenciamos as lacunas que esta investigação busca atravessar. O segundo nó, a textura, volta-se aos invisibilizados para além da sentença do diagnóstico, problematizando as marcas que nomeiam e silenciam. Por fim, o terceiro nó, apresenta o brincar dramático como premissa na Educação Infantil e como ação pedagógica, fundamento estético e metodológico desta tese.

(Lentamente, recolho os fios em nó e os levo comigo. Caminho até a mesa, que permanece iluminada por um foco lateral. Deposito os fios sobre ela com cuidado. Pego a caixinha de música, seguro-a com firmeza, olhando-a, mas não a abro. Sua presença silenciosa suspende o ar. Observo-a e a recoloco sobre a mesa. O foco se concentra apenas nos fios. O cenário aguarda.)

1.2 O NÓ QUE DESATA E ATA: O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

(Desloco-me, levando a cadeira que estava no centro da cena, e me sento junto aos fios em nó que estão em foco. Seguro-os, enquanto sua imagem se projeta ampliada na cortina, exatamente como está em minhas mãos: uma fotografia imensa.)

O movimento de desatar nós é sempre uma tarefa complexa: ao desfazer uma amarra, outras fibras se enredam e revelam novas dobras. Assim também é o levantamento bibliográfico: um exercício que abre fios, mas, ao mesmo tempo, evidencia os pontos em que eles se reatam. Ao buscar compreender a trama, ele expõe tensões, anuncia lacunas e aponta novas tessituras. É nesse movimento entre soltar e prender que a pesquisa encontra seu apoio.

Não se trata, porém, de um gesto solto no ar. Cada nó revelado pelo levantamento está atado à realidade que o origina e, neste caso, contribui para compreender o drama no desenvolvimento da criança, situar o brincar dramático como ação pedagógica e método, e problematizar sua relação com os diagnósticos de TEA. Este é um trabalho de pesquisa acadêmica, alicerçado naquilo que oferece condições para a própria criação do imaginário ocianesco: a realidade. É dela que parto e a ela retorno, sobretudo no que diz respeito aos métodos de escrita e de investigação científica.

Em diálogo com a seção na qual defendemos que nosso caminho se ancora no método materialista histórico-dialético, entendemos que a formulação de um problema

científico deve ser pautado em uma análise histórica e crítica da realidade social. Nesse sentido, Lavoura e Martins (2018) contribuem ao explicitar que uma pesquisa orientada por essa abordagem precisa partir de um exame profundo das condições materiais e das contradições produzidas na sociedade. A delimitação do problema de investigação, portanto, deve situar e problematizar uma materialidade, a realidade concreta, em sua história e em seu contexto teórico, de modo a superar limitações e contribuir efetivamente para o progresso social.

Os autores nos lembram ainda que uma justificativa robusta se ancora em três pressupostos: (a) investigar o que ainda não foi explorado; (b) aprofundar o que se conhece quando o conhecimento é insuficiente; e (c) revisar e corrigir o que se apresenta inadequado ou equivocado. É preciso que a pesquisa tenha propósito objetivo e relevância, sustentando-se na atitude crítica como condição para analisar o objeto. (Lavoura; Martins, 2018).

E, para colocar o método em movimento, não basta o ímpeto: exige-se um conjunto de procedimentos investigativos que inclua tratamento teórico-conceitual rigoroso, cuidado com instrumentos de coleta de dados, valorização de fontes já sistematizadas, e análises quantitativas e estatísticas, de conteúdo e de discurso, dentre outras. Pesquisar, afinal, é penetrar nas propriedades essenciais do fenômeno, arrancando-lhe a lógica interna que sustenta seu funcionamento e desenvolvimento (Lavoura; Martins, 2018, p. 235).

O trabalho de pesquisar é árduo, e as dissertações e teses se configuram como uma das possibilidades em que a ciência é produzida. Assim sendo, consideramos de fundamental importância uma revisão de literatura sob um levantamento bibliográfico realizado no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a fim de conhecer trabalhos que seguem nosso interesse de pesquisa, averiguar lacunas e reafirmar nossas intenções de estudo.

Este levantamento não pretende esgotar a produção sobre o brincar na Educação Infantil, nem realizar um estado da arte abrangente. Trata-se de um mapeamento situado e crítico de pesquisas que dialogam com o problema que orienta esta tese: o desenvolvimento da criança como processo que se constitui dramaticamente e a ação pedagógica da professora na organização das vivências de brincar dramático.

As buscas foram realizadas por meio de sucessivas incursões à plataforma ao longo de 2022 a 2025. Para tanto, elegemos e combinamos, em diferentes momentos, palavras-chave relacionadas ao brincar, à Educação Infantil, à ação pedagógica da professora

e ao diagnóstico de TEA, de modo a localizar pesquisas pertinentes ao foco do estudo e qualificar a identificação de trabalhos a serem analisados.

Os critérios de seleção dos trabalhos a serem analisados seguiram a seguinte ordem de prioridade: 1) leitura dos títulos, realizada em conformidade com a aproximação ao nosso interesse de investigação. Isto é, trabalhos que expressassem, já no título, estudos sobre a ação pedagógica da professora por meio do brincar, com as crianças da Educação Infantil; 2) leitura dos resumos, que seguiu os mesmos princípios do primeiro momento. 3) leitura das referências; 4) leitura da introdução e considerações finais; 5) leitura integral dos trabalhos.

A primeira incursão, em novembro de 2023, foi um reconhecimento de terreno: localizar estudos teórico-empíricos sobre o brincar e o desenvolvimento de crianças com autismo à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Os critérios para seleção das pesquisas foram: a) as que foram realizadas com a Educação Infantil; b) as que utilizaram a abordagem histórico-cultural de Vigotski; c) as que focavam na relação entre o TEA e o brincar; d) pesquisas teórico-empíricas. E as palavras-chave utilizadas, em diferentes combinações, foram: brincar, drama, Educação Infantil, infância, docência, autismo. Entre as pesquisas encontradas nesse primeiro movimento, três se destacaram, revelando o óbvio que ainda precisa ser reafirmado: sim, crianças autistas brincam, criam e imaginam. Mas notei algo: falavam *do* brincar, mais do que *com* as crianças. O diálogo vivo entre professora e criança ainda parecia um nó pouco explorado.

Em julho de 2024 partimos para uma nova busca de pesquisas, mais detalhada, em que ampliamos as palavras-chave considerando termos como: laudo, diagnóstico, medicalização, TEA, TOD, TDAH, deficiências. Como critérios: a) as que foram realizadas com a Educação Infantil; b) as que utilizaram a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski; c) as traziam deficiências e transtornos em um âmbito que não fosse o físico; d) pesquisas teórico-empíricas; e) as que exploravam o brincar dramático, fosse com qual terminologia.

Em agosto de 2024, incorporamos as palavras-chave principais: drama, brincar, Educação infantil, somadas as variações: ação docente, ação pedagógica, didática e metodologia. Como correspondentes ao nosso interesse pelo drama e o brincar utilizamos: brincar dramático, “faz de conta", jogo de papéis, brincar de papéis. Neste momento, buscamos enfocar o drama e a ação pedagógica no brincar, optando por não incluir os marcadores clínicos, evitando uma leitura redutora da infância.

Por fim, em maio de 2025 repetimos a busca, considerando: brincar, autismo (TEA), Teoria Histórico-Cultural, Vigotski, infância e educação. E, no cruzamento dessas rotas,

quatro trabalhos foram selecionados para leitura integral. Três deles — os primeiros apresentados na tabela a seguir — já haviam aparecido em buscas anteriores e foram mantidos na seleção final.

Tabela 1 - Pesquisas selecionadas na BDTD

Autor(a) e Ano/ Nível	Título	Universidade	Foco Principal
Maúcha Sifuentes dos Santos (2011) Tese	O papel da mediação da educadora no desenvolvimento da brincadeira de crianças com autismo na educação infantil: um estudo longitudinal	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Investigou como a mediação da educadora influencia o desenvolvimento da brincadeira de duas crianças com autismo na Educação Infantil, evidenciando a importância da interação qualificada para a inclusão nas atividades lúdicas.
Maria Angélica da Silva (2017) Dissertação	O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural	Universidade de Brasília (UnB)	Explorou o faz de conta em crianças autistas, mostrando que, com mediação e uso de objetos pivô, elas assumem papéis simbólicos e criam enredos ficcionais, desafiando ideias de déficit imaginativo.
Luana Melo Ribas (2021) Dissertação	O processo criador da criança com autismo em espaços brincantes: imaginação-emoção e o coletivo	Universidade de Brasília (UnB)	Analisou os processos criativos de crianças autistas em ambientes brincantes, focando na relação entre emoção, imaginação e o coletivo, sob forte mediação pedagógica e na relação com pares típicos.
Naísa Afonso da Silva (2021) Dissertação	Brincadilhar: vivências de crianças com autismo nas brincadeiras da educação infantil	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Propôs o conceito de 'brincadilhar' para refletir sobre as vivências de crianças autistas nas brincadeiras da Educação Infantil, mostrando que o brincar emerge como linguagem com mediação sensível.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

A cada leitura, os nós se revelavam, se desatavam e tornavam a se atar.

Na tese de Santos (2011), o nó mostra a importância da mediação para a inclusão de crianças com autismo em brincadeiras na Educação Infantil. Silva (2017), explora o brincar de faz de conta de crianças com autismo e baseia-se na experiência profissional da pesquisadora. Ela investigou o uso de recursos simbólicos emergentes no brincar, como o uso de objetos pivô e a assunção de papéis, contrariando a visão tradicional que se concentra nos déficits dessas crianças. Ribas (2021) destacou a força da imaginação coletiva e da emoção no brincar das crianças autistas.

Foi em Naísa Silva (2021) que os fios ganharam contornos mais próximos desta tese: ao propor o conceito de “brincadilhar” ela, enquanto professora/pesquisadora, se colocou

como parceira das crianças, entrando no enredo que criavam. Seu trabalho abriu espaços importantes no nó que estamos tentando compreender. Contudo, o drama, enquanto chave estética e pedagógica, ainda permanecia como serra ao fundo, visível mas não escalada. Assim como das outras duas pesquisas.

Esse mapeamento nos mostrou, em primeiro lugar, que as pesquisas têm contribuído de modo decisivo para a quebra de paradigmas historicamente sustentados sobre as crianças autistas, a ideia de que não brincariam, não imaginariam ou não se relacionariam. Ao contrário dessas concepções, a literatura analisada evidencia que o brincar está presente, é criador e constitui uma via potente de desenvolvimento e de relações para as crianças diagnosticadas com TEA.

No entanto, o levantamento também revelou onde o nó volta a se atar, em três pontos fundamentais. O primeiro é que nas pesquisas analisadas neste levantamento, não identificamos discussões mais aprofundadas sobre a relação entre o drama e o desenvolvimento, nem o brincar como via dramática e ação pedagógica transformadora. O que aparece, em geral, é o brincar descrito em suas formas, funções e contextos, mas não o drama como força constitutiva do desenvolvimento humano, nem sua elaboração na brincadeira.

O segundo ponto diz respeito ao lugar do adulto no brincar da criança autista. Há, de fato, pesquisas que reconhecem a importância do brincar compartilhado, seja com outras crianças, seja com adultos, mas elas ainda são escassas. Por isso, o levantamento evidencia a necessidade de ampliar as discussões sobre a ação pedagógica da professora no brincar, especialmente no que se refere às suas implicações para o desenvolvimento da criança.

Por fim, o terceiro ponto, ainda que menos explícito, refere-se aos modos de participação das crianças autistas no brincar. A literatura aponta a existência dessas participações, mas ainda as problematiza de forma limitada, sobretudo no que diz respeito aos modos não convencionais de brincar, que poderiam ser compreendidos como indícios relevantes de desenvolvimento.

Considerando como referência o trabalho de Smolka (2000), que discute a apropriação das práticas sociais como categoria essencialmente relacional, compreendemos que diversos modos de participação, mesmo aqueles considerados "impróprios" ou "impertinentes", produzem sentidos. A autora enfatiza que tornar próprio não coincide necessariamente com tornar adequado às expectativas do outro, revelando uma tensão produtiva entre singularidade e norma. Essa compreensão é central para a análise desenvolvida nesta tese, pois permite

reconhecer que os modos singulares de participação das crianças autistas no brincar não apenas existem, mas produzem significações e reorganizam relações no desenvolvimento.

Mas se o levantamento bibliográfico nos mostrou onde o nó se desata e onde volta a se atar, é preciso agora perceber suas texturas. São fios que permanecem invisíveis quando o diagnóstico reduz vidas a ditados, obscurecendo histórias. É justamente aqui que recorremos a Vigotski, cuja teoria desloca a sentença para processo e nos faz entrever o drama contido nas texturas de um nó.

(A imagem do nó começa a ganhar profundidade. Um tilintar quase imperceptível vindo da caixinha de música se insinua, mas antes de se abrir em melodia, é interrompido. No ar, fica apenas um eco entrecortado por sussurros.)

1.3 A TEXTURA DO NÓ REVELA OS DRAMAS: PARA ALÉM DA SENTENÇA DIAGNÓSTICA

(A projeção do nó, que ganhara profundidade, agora ganha movimento. As linhas começam a se deslocar, como se víssemos de perto as fissuras escondidas. Suas múltiplas fibras se agitam em dança)

Toda textura carrega rugosidades que não se deixam alisar. Ao ser tocado, o nó revela suas fissuras: marcas, resistências, superfícies que insistem em prender. Assim também se apresentou o diagnóstico em minha trajetória docente: como uma primeira fibra áspera que se interpôs antes mesmo do encontro. Depois de dezesseis anos de trabalho, um novo enredo se insinuou logo no início do ano letivo de 2023. Não veio com música nem com carta do Reino de Ocigam, mas com um comunicado áspero: a informação de que dois meninos tinham o diagnóstico de TEA e um terceiro estava em acompanhamento médico, cuja confirmação de laudo chegaria em setembro de 2023.

A simples presença dessas palavras bastou para acender imagens e suposições, tão invasivas quanto a “doença da insônia”[32] que acometeu o povoado de Macondo em Cem Anos

[32] Na obra Cem Anos de Solidão, a doença da insônia assola Macondo como um mal coletivo que, além de impedir o sono, provoca a perda gradual da memória. Os habitantes passam a esquecer os nomes das coisas e os próprios vínculos com o mundo. Para resistir ao esquecimento, começam a rotular objetos e a escrever bilhetes com instruções básicas, como “esta é a vaca, é preciso ordenhá-la todas as manhãs”. A insônia, mais que um sintoma físico, torna-se metáfora do risco de apagamento da história, das palavras, da identidade e do real.

de Solidão. Ainda que eu não os conhecesse, a força do diagnóstico chegou antes do próprio encontro, carregando consigo os estereótipos que rondam qualquer laudo.

Nesta seção, observo e sinto a textura desse nó: primeiro, pelas narrativas familiares[33] (transcritas após entrevista) em que o diagnóstico é vivido entre dor e alívio; depois, pela teoria de Vigotski, que desloca a sentença para processo; em seguida, pela crítica social mais ampla, que revela como a infância contemporânea é atravessada por patologizações; e, por fim, pelo chão da escola, onde o brincar dramático se inscreve como contramão pedagógica, revelando microdramas de criação para além do laudo.

Meu primeiro movimento para conhecer teoricamente o TEA, naquele ano, com a intenção de entender a textura da "oficialidade" que esse fio sustenta, foi abrir alguns trechos do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) — desenvolvido pela Associação Americana de Psiquiatria[34] (APA) e utilizado por profissionais da saúde mental para diagnosticar e classificar transtornos.

Lá estavam as definições: "[...] déficits persistentes na comunicação e interação social observados em múltiplos contextos, além de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades." (APA, 2014, p. 50). Enquanto lia, algumas perguntas me instigavam: de que déficits se trata? Em que termos a comunicação estaria comprometida? Será que os três meninos teriam dificuldades de relação comigo ou com os colegas? Seriam capazes de interessar-se pelas propostas pedagógicas de convite a imaginar? Ao brincar dramático?

O manual também afirma que "Muitos indivíduos com transtorno do espectro autista têm inteligência normal ou superior, mas apresentam dificuldades significativas em habilidades sociais e comunicação funcional."(APA, 201, p. 55). Mas, afinal, que "normal" é esse a que o manual se refere?

Trata-se de uma das passagens mais emblemáticas da narrativa de Gabriel García Márquez, onde o delírio e a lucidez se entrelaçam no tecido da memória coletiva (Márquez, 2006).

[33] Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com pais e mães de Arlecchino, Pierrot e Scapino, conduzidas de forma individual, e não em duplas ou casais, com o objetivo de escutar singularmente suas percepções, vivências com os filhos e experiências em torno do diagnóstico. Os procedimentos de realização dessas entrevistas serão descritos de modo mais detalhado no Ato II desta tese. Ao longo desta seção (assim como em outros momentos do texto) trechos das entrevistas serão apresentados em itálico, com espaçamento simples e fonte tamanho 10, inseridos no corpo do texto quando tiverem até três linhas e dispostos em parágrafo recuado quando excederem esse limite, em conformidade com as normas da ABNT para citações.

[34] A APA publicou, em 2022, uma revisão textual da quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), denominada DSM-5-TR (Text Revision), posteriormente lançada no Brasil em 2023. Trata-se de uma atualização de caráter predominantemente textual e descritivo, sem alterações estruturais nos critérios diagnósticos do transtorno do espectro autista. Considerando que os trechos aqui analisados foram extraídos da edição brasileira do DSM-5 (2014), efetivamente consultada, manteve-se a referência a essa versão.

No papel, escrevi o nome dos três meninos: Pierrot, Scapino e Arlecchino[35]. Três crianças com histórias distintas marcadas pela mesma sigla. Pierrot e Scapino, diagnosticados entre 1 ano e 2 meses e 1 ano e 6 meses. Arlecchino, estava prestes a completar 4 anos quando o laudo confirmado. Os diagnósticos também indicavam níveis de suporte: Pierrot e Arlecchino, nível 1; Scapino, nível 2.

Segundo o manual: "O transtorno do espectro autista inclui uma especificação da gravidade atual com base no nível de suporte necessário devido às deficiências nos domínios de comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento [...]. Os três níveis de gravidade são: nível 3 – requer apoio muito substancial; nível 2 – requer apoio substancial; nível 1 – requer apoio.[...] A gravidade pode variar em função da idade e do histórico de desenvolvimento da pessoa. A gravidade pode ser diferente entre os domínios e pode mudar ao longo do tempo." (APA, 2014, p. 52). A classificação, que pretende indicar intensidade de apoio, abre novas questões: no contexto da escola, o que significam esses "níveis"? Que apoios seriam necessários e como deveriam se materializar no cotidiano educativo?

À primeira vista, alguns comportamentos dos meninos se ajustavam facilmente à descrição do manual, no que se refere: "[...] Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades [...] (por exemplo, estereotipias motoras simples, alinhamento de brinquedos ou objetos, ecolalia, frases idiossincráticas)." (APA, 2014, p. 51).

Scapino, o mais velho (nascido em maio de 2019), tinha como característica principal a fala não-verbal. Raramente dizia alguma palavra no início do ano letivo, usando gestos para comunicar suas necessidades e interesses, ou mesmo quando questionado. Pierrot comumente era visto a brincar consigo mesmo. Durante momentos mais coletivos, como histórias ou rodas de diálogo, era adjetivado (inclusive, por mim, inicialmente) sob a perspectiva de parecer mais autocentrado e "alheio" aos acontecimentos, principalmente porque era comum acompanhá-lo chacoalhando as mãos ou mesmo seu corpo todo em momentos assim.

[35] Para preservar a identidade das crianças participantes desta pesquisa, optamos por nomes fictícios que, além de assegurar o anonimato, dialogam com a proposta teórico-metodológica e estética do trabalho. A inspiração veio da tradição teatral da Commedia dell'arte, forma popular surgida na Itália do século XVI, em que, a partir de um roteiro aberto (os canovaccio), personagens fixos caracterizados pelo uso de máscaras, arquétipos, fazem improvisações cênicas. A escolha desses nomes, contudo, não pretende reforçar a lógica tipificada desse gênero, mas subvertê-la: embora designados por personagens reconhecíveis, os meninos da pesquisa reinscrevem tais nomes em enredos singulares, desestabilizando a fixação dos tipos. De modo semelhante ao que faz Vigotski no Manuscrito de 1929, quando mobiliza a Commedia dell'arte para criticar a psicologia tradicional que tratava as funções psíquicas como personagens imutáveis, também utilizamos essa referência como forma de ruptura, deslocando o diagnóstico de TEA de uma tipificação rígida para a abertura de novos significados. A justificativa retomada no Ato II desta tese.

Arlecchino, ainda em avaliação, caminhava pelas pontas dos pés, "orbitando" pela sala e demais locais da escola e pouco se aproximava dos colegas.

Contudo, para buscar respostas que não se limitassem aos manuais, às previsões clínicas e aos estereótipos de comportamentos, precisei conhecê-los no terreno vivo das relações que se teciam todos os dias. Foi nesse exercício de aproximação que também fui alterando a minha conduta docente.

(Atrás da cortina, três feixes de luz se revelam. Não são apenas claridades: insinuam presenças. Movem-se delicadamente, de modo irregular, como quem busca o compasso do próprio passo.)

Assim, convidei as famílias para uma conversa, justamente para conhecer as relações das crianças para além da escola. Expliquei os objetivos da minha pesquisa e perguntei se aceitariam partilhar comigo um pouco de suas histórias. Todos aceitaram, mas logo percebi que chegavam com a expectativa de falar sobre o transtorno, como se aquele fosse um raro espaço de escuta sobre essa experiência[36] atravessada por diagnósticos, dúvidas e dores.

As entrevistas[37] realizadas com as mães e os pais desses três meninos, ao longo do segundo semestre de 2023, ajudaram (e muito) a construir outras camadas de sentidos sobre as crianças participantes da pesquisa, sobre o TEA, e evidenciaram contradições a respeito dos sintomas caracterizados como transtorno. Mas, sobretudo, fizeram-me nutrir ainda mais respeito pela trajetória de cada família.

Minha primeira pergunta, era sempre simples e direta: "conte-me a sua história com seu filho". A partir daí, cada família encontrava seu caminho para narrar: alguns começavam pela gestação, outros pelo nascimento, outros ainda pelos sinais de diferença que despertaram comparações com outras crianças. Quando havia hesitação sobre como iniciar, eu apenas

---

[36] Ao longo desta tese, utilizo o termo experiência em sentido amplo, para designar acontecimentos, situações e processos vividos no curso da vida social e histórica. A expressão experiência vivida também será utilizada, mas quando se busca conferir maior densidade a essas experiências, destacando que foram constituídas por emoções, relações e processos de atribuição de sentido. O termo vivência, por sua vez, é utilizado de modo conceitual, conforme formulado por Vigotski (1934/2018d, quando o foco analítico recai sobre a relação singular entre a pessoa e a situação social vivida, compreendida como unidade indissociável de pensar, sentir e agir, e como operador teórico-metodológico para a análise do desenvolvimento. Essa distinção permite explicitar diferentes níveis de análise sem empobrecer a descrição dos processos em curso nem banalizar o conceito de vivência.

[37] Os trechos das entrevistas estarão identificados exclusivamente por siglas, acompanhadas da data da entrevista, de modo a preservar o anonimato dos participantes e assegurar a consistência metodológica do tratamento do material empírico. As siglas correspondem ao vínculo parental com cada criança participante da pesquisa, sendo: **M.A** (mãe de Arlecchino) e **P.A** (pai de Arlecchino); **M.P** (mãe de Pierrot) e **P.P** (pai de Pierrot); **M.S** (mãe de Scapino) e **P.S** (pai de Scapino). Em todos os casos, a referência às entrevistas mantém-se por meio da sigla e da data de realização

dizia: “pode começar desde o início mesmo, na gravidez, quando ainda era bebê”. Em algum momento, todos choraram. E não desvalidei as emoções: acolhi, deixei que contassem, e foi nesse fluxo entre emoção e memória, entre diagnóstico e vida cotidiana, que se desenrolaram relatos capazes de revelar muito mais do que os manuais ou relatórios clínicos deixam entrever.

Nos diálogos, percebi que alguns comportamentos das crianças foram decisivos para a busca familiar, via pediatria, por uma compreensão mais precisa sobre diferenças observadas com relação a outras crianças ou com expectativas socialmente partilhadas para determinada idade. Comparações que, não raro, reforçavam a sensação de que “havia algo diferente”.

A mãe de Arlecchino recordou os primeiros sinais que a inquietavam:

> *Eu notava que ele era diferente. Porque ele fazia aquelas coisinhas com a mão. E a gente chamava ele sempre, sempre que a gente chamava ele, ele nunca olhava. Nunca olhava.* Não olhava, você diz, pro rosto? *É, não olhava pra gente, tipo assim*. Quando? *Quando tu chama uma criança, ela te olha, né? E daí, depois, nasceu a* [prima] *que é minha sobrinha. E a* [prima] *sempre se destacou, tipo. Ela sempre foi muito esperta, sempre teve muita destreza (*M.A, 23/10/23, grifo nosso).

O relato evidencia como o olhar materno se organizou, primeiramente, pela comparação com alguém da própria família: “*E daí, depois, nasceu a* [prima] *que é minha sobrinha. E a* [prima] *sempre se destacou, tipo. Ela sempre foi muito esperta, sempre teve muita destreza”*(M.A, 23/10/23, grifo nosso). A percepção da diferença ganha força quando confrontada com expectativas socialmente partilhadas: *“[...] quando tu chama uma criança, ela te olha ”*(M.A, 23/10/23). Vigotski (Vygotski[38], 1997a) nos ajuda a perceber aqui que o desenvolvimento nunca é apenas individual; é lido e interpretado a partir de relações, padrões e normas culturais. A diferença se constituiu, portanto, no contraste com aquilo que era tido como “normal”: o esperado era que Arlecchino respondesse e se desenvolvesse tal qual a prima.

A ausência da linguagem verbal se impôs como sinal de alerta. O pai de Arlecchino lembra: *“Deu um ano ali, a gente começou a falar, a gente começou a prestar mais atenção. Porque ele não falava nada, nem mamar, nem dar tchau, nem pedir, nada. Mesmo a gente incentivando muito”* (P.A, 08/12/23).

---

[38] Nesta tese, optou-se pela grafia Vigotski, em consonância com traduções brasileiras recentes diretamente do russo, entre as quais se destaca as realizadas pela pesquisadora Priscila Nascimento Marques. Quando a edição consultada adotar a grafia Vygotski, esta será mantida entre parênteses, respeitando-se a forma empregada na publicação original.

Além da ausência de palavras, uma defasagem em relação ao que "deveria" ter surgido marcou preocupações. O *"[...]mesmo incentivando muito"* (P.A, 08/12/23) revela a angústia do adulto diante do silêncio da criança: como se a linguagem fosse apenas efeito do estímulo, e não um processo socialmente mediado e internamente complexo.

Vigotski (1934/2009b) sublinha que o desenvolvimento da fala não é simples repetição de modelos, mas reorganização qualitativa das funções psíquicas, o que só ocorre em tempos e modos específicos no desenvolvimento: o balbucio que se transforma em palavra, a palavra isolada que ganha lugar na frase, a fala egocêntrica que se converte em fala interior. Cada momento se constitui como uma neoformação que reconfigura toda a atividade psíquica, estruturada pelas condições sociais de vida da criança. (Vigotski, 1934/2009b)

Assim, a expectativa familiar (e social) muitas vezes se choca com a dinâmica real do processo de constituição da linguagem: de um lado, a normatividade social que estabelece marcos de desenvolvimento como parâmetros rígidos; de outro, a historicidade viva da criança, que pode percorrer caminhos desviantes, tensionando diagnósticos, ansiedades e projeções. O silêncio, longe de ser apenas ausência, torna-se campo dramático em que se cruzam expectativas sociais, vivências familiares e os movimentos ainda "subterrâneos" do pensamento da criança, que busca formas próprias de expressão antes de se cristalizar em palavra.

O pai de Arlecchino ainda acrescenta uma imagem do cotidiano que, para ele, evidenciava o TEA: *"Meu filho, por exemplo, ele coloca todos os brinquedos em sequência.[...] A criança bagunça e deixa bagunçado. Para ser uma criança organizada, ou a mãe tem que botar disciplina, ou alguma coisa tem que ser. Mas aquela criança não.*" (P.A, 08/12/23)

A cena revela uma leitura do comportamento da criança atravessada por valores sociais de ordem e disciplina. A sequência dos brinquedos aparece, no olhar paterno, como da condição do TEA porque se distancia da expectativa de bagunça considerada típica da infância. O que Vigotski (1933/2008) compreende como uma nova forma de relação com os objetos é aqui percebido como sintoma. Eis uma contradição: aquilo que pode ser sinal de pensamento organizador é lido como indício de patologia.

Essas narrativas familiares confirmam que a diferença é interpretada no confronto com parâmetros normativos. O que aparece como atraso ou desvio só ganha sentido porque se afasta do que se espera socialmente. No caso de Pierrot, a mãe destacou mudanças no comportamento expressivo:

> *O Pierrot sempre foi muito sorridente e tal. Dessa fase dos oito meses até uma certa altura, era difícil até de arrancar um sorriso dele. Assim, era mais difícil, sabe? De perceber que ele só sorria quando realmente interessava pra ele, sabe? Então daí esses reflexos, começou a aparecer dos oito meses até... Mais ou menos nos dois anos, assim, foi bem evidente, assim, sabe? Tipo, ele começou daí com os flap dele bem intenso.* (M.P, 26/10/23)

Ela explica o que identifica como "flapping":

> *O flap dele é... E ele, como ele era pequenininho, era com os pés e com as mãos. Era difícil pra trocar ele, ele dava com muita, né? Frequência. Sempre nos pés e as mãos. É, pés e as mãozinhas, né? E daí essas coisinhas, assim, dele não imitar. Deu reflexo de chamar, que é rápido que eles observam, né? Como você chama pra uma coisa que quer. Mesmo assim, ele não vinha[...].* (M.P, 26/10/23)

O que a mãe de Pierrot nomeia como *"flap"* é frequentemente tomado como característica do autismo, mas também pode ser interpretado como uma forma de regulação emocional. Vale perguntar: até que ponto movimentos rítmicos com as mãos, os pés ou o corpo são reconhecidos como expressões que revelam a complexidade da regulação emocional na infância, antes mesmo de imediatamente enquadrados como sinais de transtornos? Por que o que as crianças fazem é visto como anormal?

Vigotski (1933/2004) destacou que as emoções se constituem e se transformam no curso do desenvolvimento, reorganizando-se em novos patamares qualitativos conforme a criança estabelece relações sociais e se apropria da cultura, mas também à medida que seu sistema nervoso se reestrutura. Essa articulação entre base orgânica e experiência social ajuda a compreender que gestos corporais, ainda que muitas vezes rotulados como sintomas, podem ser vistos como recursos funcionais no drama da infância: modos de elaborar tensões, dar forma ao vivido e buscar equilíbrio nas contradições do cotidiano.

Nesse sentido, os movimentos que a mãe de Pierrot nomeia como *"flap"* podem ser lidos como expressões corporais que participam da elaboração das tensões vividas pela criança, e não apenas como sinais de desorganização. Vigotski (1933/2004) lembrava que a emoção é sempre social por sua natureza, pois só ganha forma e sentido na relação com o outro e com a situação social vivida. Se a emoção se constitui nessa relação, também os gestos que a expressam podem ser compreendidos como modos de responder ao vivido. Assim, o *flap*, longe de ser apenas sintoma, pode ser entendido como uma tentativa provisória de dar forma às contradições da experiência, articulando excitações internas e exigências do meio no curso do desenvolvimento.

Já em Scapino, a ausência da palavra na comunicação foi o que mais mobilizou a família. O pai relatou:

> *Porque não era algo normal, né? Que geralmente a criança com um ano e pouquinho já começa, né? Já vai aprendendo a balbuciar, depois já vai se soltando. E com um ano e meio já tá formando palavras. E esse atraso, né? Então ele era muito grande e assim... A gente começou a ter o ponto de alerta, né? E a comunicação com o profissional pra gente começar a entender. Porque daí também, aí já começou a vir também a preocupação de sociedade. Poxa, ele vai começar a ir pra escola, né?* Então antes mesmo do laudo? *"Também já... Sim, antes do laudo a gente já... A gente já tava tendo essa... Observação, né? Já se preparando.* (P.S, 08/11/23).

A ausência da palavra é vivida não apenas como questão de desenvolvimento, mas como risco de exclusão. É nesse ponto que se percebe como o diagnóstico incide não apenas sobre a criança, mas também sobre o lugar que ela ocupa no mundo social. O pai reforça: *"A gente colocou ele no colégio pra ver se melhorava a fala dele. E aí a gente começou a suspeitar porque os amiguinhos todos falavam. Os amigos de sala tudo falavam, e ele não"*. (P.S, 08/11/23)

A escola, nesse caso, torna-se espaço de comparação, mas também de oportunidade: ao mesmo tempo em que evidencia a diferença, amplia o repertório relacional. Vigotski (Vygotski, 1931/1997k) lembra que é justamente na relação com os pares que a criança pode expandir suas funções psíquicas superiores. Mas, para isso, é preciso que a diferença não se cristalize em déficit.

Esses relatos parentais condensam a tensão que atravessa o diagnóstico: comportamentos dos escritos como sintomas também podem ser vistos como recursos, formas de regulação ou de comunicação. O que aparece como atraso ou falta, no olhar normativo, pode ser lido como reorganização em curso, drama vivido na fronteira entre silêncio, gesto e palavra.

As entrevistas revelaram ainda que, para além das descrições clínicas, o caminho até o diagnóstico foi permeado por inquietações, ansiedades e buscas incessantes por explicações. Em geral, os primeiros sinais foram levados para as consultas pediátricas de rotina, aos médicos do SUS, que se estenderam a consultas com médicos neurologistas acessados, pelas três famílias, por meios particulares. O neurologista é o especialista que, após avaliações clínicas e relatos familiares, emite o laudo com base nos critérios do DSM.

A mãe de Arlecchino recorda o primeiro movimento de busca:

> *Eu levei ele no médico, né, no posto. Falei com a pediatra dele. [...] Ela encaminhou pro fono. Mas daí não teve mais nada."* Contudo, depois de um tempo, dado às observações que realizava, recorreu a uma clínica especializada em terapias e fonoaudiológicas. *"Se depender do posto* [de saúde]*, demora muito. A gente fica esperando e não vem nada. Foi por isso que eu corri atrás. [...] Pra mim, não importa o diagnóstico. Eu quero ajudar ele.* (M.A, 23/10/23)

O depoimento destaca um traço comum entre as famílias que é a busca por "ajuda", inclusive, por meio de recursos próprios diante da morosidade de encontrarem o Sistema Único de Saúde (SUS) para atendimentos especializados. O pai de Pierrot pontua que o acesso aos profissionais só se tornou possível por esforço direto da família*"[...] porque nós dois* [pai e mãe] *fomos atrás".* (P.P, 16/11/23)

A mãe de Scapino narra outro percurso, marcado pelo exame de audiometria que antecedeu a consulta com o neurologista: *"Aí, fizemos o exame. Não, mãe, não tá normal. Porque eu, quando falava, ele olhava. Então, eu falei, ele escuta, mas tem que ter certeza. Aí... Aí, foi. Aí, começou o neuro.* " (M.S, 31/10/23).

Já o pai de Scapino enfatiza a urgência do tempo: *"Se eu fosse esperar essa fila* [do SUS] *talvez a comunicação do Scapino não estaria tão evoluída como está hoje. [...] Se eu não tenho um diagnóstico eu não posso entrar nem na fila* [do atendimento público com especialistas]." (P.S, 08/11/23)

Esses relatos evidenciam um paradoxo: O SUS (Sistema Único de Saúde), uma das maiores conquistas da política pública brasileira, garante, em tese, o direito universal à saúde. Contudo, a sobrecarga do sistema, por múltiplas situações, ocasiona a lentidão dos encaminhamentos para especialistas que tornam o direito frequentemente difícil de ser acessado. Consultas com fonoaudiólogos, psicólogos ou neurologistas demandam longas esperas que, embora possam contribuir com respostas e favorecer o desenvolvimento, muitas vezes não chegam no tempo em que se espera ou que se precisaria.

A rede privada, por sua vez, é frequentemente associada à maior agilidade no acesso. Mas nos perguntamos: será que essa rapidez não expõe as famílias ao risco de diagnósticos aligeirados, centrados em critérios formais? Ainda assim, o laudo aparece como o "desatador dos nós", especialmente porque dele dependem o encaminhamento a terapias especializadas e o acesso a direitos legais.[39].

[39] Entre os direitos estão as terapias específicas e o atendimento multiprofissional previstos na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/2012, Brasil, 2012); os benefícios previdenciários como o Benefício de Prestação Continuada (BPC), estabelecido pela Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (Lei nº 8.742/1993, Brasil, 1993); além das adaptações escolares e do direito ao Atendimento Educacional Especializado, assegurados pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015, Brasil, 2015).

Reconhecemos que políticas públicas são fundamentais. Leis, decretos e normativas- como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) garantem o direito de acesso à escola regular para crianças com desenvolvimento atípico[40] e outros direitos das pessoas com deficiência ou transtornos. No entanto, preocupa-nos que tais garantias, na prática, estejam frequentemente condicionadas à apresentação de laudos clínicos, muitas vezes baseados em critérios padronizantes e classificatórios.

A mãe de Scapino disse: *"O problema é que ele não fala. E isso é grave. [...] Então se a gente começar a fazer terapia, ele só tem a ganhar. Não a perder."*(M.S, 31/10/23) Percebe-se aqui a esperança depositada no laudo como chave que abre a possibilidade de transformação, em especial quando com ele as terapias e demais especialistas são justificados.

Durante as entrevistas, mobilizei os pais a contar as conquistas de seus filhos, aquilo que notavam em desenvolvimento.

A mãe de Arlecchino narra com entusiasmo:

> *Hoje ele falando, né? Mamãe, eu falei bem assim, onde você foi com o papai? Eu fui no parquinho e brinquei. [...] Nome dos amigos, nas fotos. Então, ele podia não te falar, mas ele sabia o nome de cada criança. [...] É uma coisa que me incomodava muito mesmo, assim, ele não contar como foi o dia dele. Ele está começando. Ele fala, a gente fala. O que que tu quer? Tu quer uma bolachinha ou tu quer pão quente? Ele, eu quero pão quente.* (M.A, 23/10/23).

Trata-se de uma reorganização da linguagem: o que antes era silêncio ou fragmento, agora se converte em narrativa do vivido. Vigotski (1934/2009b) lembra que a fala surge quando a criança consegue unir palavra e experiência.

A mãe de Scapino também percebeu uma "virada":

> *Então, pra mim, a virada do Scapino, foi da metade do ano pra cá [...] Porque a parte lúdica dele, que ele não tinha, que era brincar de esconde-esconde, algumas brincadeiras. Hoje ele desliga a televisão e puxa o* [irmão] *pra brincar. Né? Porque muitas vezes, ele não fazia."* (M.S, 31/10/23)

E o pai completa:

[40] Nesta tese, o termo desenvolvimento atípico não é empregado como categoria diagnóstica ou deficitária, mas como designação crítica de trajetórias de desenvolvimento que se afastam de padrões normativos, sem que isso implique, por si, limitação ou patologia. A noção é mobilizada em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, que compreende o desenvolvimento como processo histórico, relacional e qualitativamente diverso.

> *Ele brinca de esconde-esconde em casa. Ele conta, está contando bem, está contando: um, dois, três... Brinca com vocês, com o irmão, em casa? Sim, ele se expõe, se esconde, ele brinca de esconde-esconde, aí o irmão vai, aí eu às vezes vou entrar na brincadeira também. Então, nossa, melhorou muito, muito, coisa que ele não fazia.* (P.S, 08/11/23)

O brincar aqui aparece como motor do desenvolvimento, confirmação viva da tese vigotskiana (1933/2008). A escola, por sua vez, foi reconhecida como catalisadora. A mãe de Scapino relata: *"Ele gosta de ir pra escola. Ele gosta de estar ali. Ele vai feliz, ele volta feliz. [...] Aí eu vi a diferença. Porque mudou os profissionais. E mudou as terapeutas. [...] Em um mês já deu resultado. Foi muito rápido. Parece que ele virou a chave."* (M.S, 31/10/23)

Essa expressão "virou a chave" carrega, para nós, um eco direto das concepções de Vigotski (Vygotski 1997a; 2006; Vigotski, 1934/2021) sobre o desenvolvimento. Para ele, trata-se de um processo composto por saltos que são rupturas qualitativas que reorganizam o que vinha sendo tecido ao longo do tempo e fazem emergir algo novo. O que aparece de forma inesperada resulta de um processo de acumulação de vivências, contradições e relações sociais, que em determinado momento se condensam e se transformam em novas formas de pensar, de significar e de se relacionar com os outros.

Ainda que a família de Pierrot se preocupe que o filho estaria *"[...] atrasado na fala"* (M.P, 26/10/23), as conquistas também são reiteradas com entusiasmo. A mãe compartilha que o filho escuta atentamente as histórias lidas em casa, observando e imitando entonações realizadas pelos pais, nomeia sentimentos e começa a interpelar o mundo com uma linguagem que não é apenas verbal. Como quando disse à mãe: *"Chega de me mandar ficar quieto."* (M.P, 26/10/23). Não se trata de uma simples recusa, mas de uma afirmação de presença, de personalidade, de voz. É o filho que se coloca em cena e que não apenas fala, mas se escuta falando e deseja ser escutado.

A mãe de Pierrot destaca ainda que:

> *Antes ele só olhava pra gente e tipo, nossa, né? Meio sem noção, assim. Mas agora ele tá muito, muito, muito... Deu um pico de desenvolvimento legal"*. Ainda conta *"Agora ele tá dando um conversar muito, muito, muito, tudo ele quer conversar, sabe? Tudo ele quer participar. Ele chama a gente. Agora ele fica inventando umas artes de falar umas coisas aleatórias no meu caminho. Eu não aceito isso. Eu não quero, eu não gosto disso. Eu digo, opa, tá ficando bom o negócio. Porque é criança, criança faz isso mesmo, né? Então, coisinhas bem bobas, assim, que, nossa, seria normal, porque esses dois anos que ele tá fazendo, ele tá fazendo agora, né? Então, pra mim, é uma conquista enorme, né? Então, a gente super apoia ele em tudo, incentiva em tudo."(*M.P, 26/10/23).

O que a mãe chama de *"pico"* encontra ressonância em Vigotski (1932/2006b), que descreveu os períodos críticos de desenvolvimento (que discutiremos na parte 2 do Ato I) como momentos de reestruturação profunda. É quando a criança muda o que faz, o que sente e pensa.

O relato cotidiano revela uma reconstrução simbólica da experiência: Pierrot passa a existir também na palavra, no gesto, no "*falar demais"* que é, para a mãe, sinal de que algo foi desbloqueado, de que uma reorganização está em curso. São movimentos que escapam aos testes padronizados, mas que, no olhar de quem convive, têm densidade e sentido.

As mudanças se estendem também ao brincar. A mãe de Pierrot observa:

> *Agora ele tá tentando andar de skate. O avião, ele faz vroom com o avião [....] daí ele dá função para o avião. O ônibus também.[...] Agora ele tá começando a brincar realmente, a dar função para o carrinho porque até então era só virar para cima e girar as rodinhas, né? Era o que ele fazia, depois ele jogava para trás. Então, agora ele tá dando função mesmo, sabe?"* (M.P, 26/10/23). O pai completa: *"Agora ele pede pra gente sentar com ele, quer que esteja com ele.* (P.P, 16/11/23).

Em relação a Arlecchino, o que a mãe relatou com satisfação, foi a alteração na linguagem:

> *Hoje ele falando, né? Eu falei bem assim, onde você foi com o papai? Eu fui no parquinho e brinquei. [...] Ele fala assim, o que ele fez....] Eu fiquei admirada. Nome dos amigos, nas fotos. Então, ele podia não te falar, mas ele sabia o nome de cada criança.[...] É uma coisa que me incomodava muito mesmo, assim, ele não contar como foi o dia dele. Ele está começando.[...] Ele fala, a gente fala. O que que tu quer? Tu quer uma bolachinha ou tu quer pão quente? Ele, eu quero pão quente.* (M.A, 23/10/23)

Esses relatos revelam que o desenvolvimento das crianças, observados por seus pais, não está apenas nos marcos clínicos, mas, sobretudo, nos modos como eles passam a se expressar com seus filhos e a escutá-los. O pai de Pierrot exemplifica essa dimensão relacional: *Mudamos o nosso jeito, ele começou a mudar. A gente passou a dizer 'vai pegar o café', não 'pega isso, aquilo, mistura'. E aí ele começou a entender. "*(P.P, 16/11/23). Aqui vemos o papel decisivo do adulto e, portanto, da sociedade e da cultura, na mediação do desenvolvimento.

Ademais, as conquistas narradas pelas famílias evidenciam a complexidade de sentidos que o diagnóstico mobilizava. O pai de Arlecchino afirmou *"A gente consegue separar o que que é da criança e o que que é do autismo.[...] Meu filho é autista, mas ele é uma criança normal."* (P.A. 08/12/23)

A frase, ao mesmo tempo em que recusa reduzir a criança ao diagnóstico, revela a necessidade de reafirmar sua "normalidade". Instala-se um paradoxo: ser autista e ser criança tornam-se categorias que parecem requerer constante mediação diante da régua normativa social.

Em termos vigotskianos, essa tensão expressa o conflito entre a dimensão social do desenvolvimento e os estigmas historicamente produzidos. O autismo surge, nesse discurso, como uma marca que ameaça eclipsar a infância, mas é negada pelo pai justamente ao reafirmar o filho como criança. Aqui, a normalidade não aparece como oposição ao autismo, mas como reivindicação de humanidade. A fala evidencia, portanto, que "o ser autista e o ser criança" não são categorias excludentes. Para que isso seja reconhecido socialmente, porém, é necessário deslocar a ideia de normalidade de um parâmetro estatístico ou biomédico para um horizonte ético e cultural.

Os relatos, entretanto, também revelam a força da naturalização da impossibilidade. A mãe de Pierrot chega a afirmar que certas experiências *"[...] não adiantam porque a criança é autista"* (M.P, 26/10/23). No mesmo movimento, contudo, rompe com essa lógica ao ressignificar a rotina não como limite, mas como cuidado: *"O autismo não adianta, meu amor. [...] É o antecedente, é você criar a rotina, é a criança saber que depois de comer, vai tomar banho. Depois do banho, vai dormir."* (M.P, 26/10/23)

Para ela, a rotina não se restringe à repetição de hábitos, mas constitui um modo de sustentar a previsibilidade do mundo para o filho que, sendo autista, precisa que o cotidiano seja transformado em um campo de segurança e autonomia. O desenvolvimento, nesse olhar, se dá no entre: entre gesto do adulto e gesto da criança, entre limite e afeto, entre a estrutura da rotina e a surpresa dos acontecimentos. E quantas crianças, autistas ou não, têm essas oportunidades no âmbito escolar e familiar?

Outras contradições também emergem. A mãe de Pierrot destaca: *"Independente se é típico ou não. Os típicos se desenvolvem sozinhos. Mas quando é autista, você tem que aproveitar os picos deles."*(M.P, 26/10/23). Essa fala explicita uma concepção naturalizada de que as crianças típicas se desenvolvem por impulso interno, sem mediação, concepção que Vigotski (1921-1924/2003d; Vygotski, 1997a) rompe ao afirmar que todo desenvolvimento, típico ou não, é socialmente constituído.

A expressão "*aproveitar os picos deles",* também pode trazer à tona uma visão dicotômica do desenvolvimento. O desenvolvimento dos típicos *versus* dos atípicos. Contudo, a noção de pico de desenvolvimento, mobilizada espontaneamente pela mãe, encontra eco nas

formulações de Vigotski (1932/2006b) sobre os períodos críticos e a dinâmica das neoformações, momentos em que a criança se transforma qualitativamente, operando uma virada em sua maneira de sentir, pensar e agir. Essas transformações, porém, não acontecem no vazio: elas são gestadas nas relações sociais, nos encontros afetivos, na escuta que valida e sustenta a emergência do novo.

Se a fala da mãe de Pierrot revela concepções naturalizadas sobre o desenvolvimento, a do pai de Scapino desloca a contradição para a ambivalência do laudo: *"O diagnóstico em si, a gente se assusta, talvez, mais por isso. Não porque é um peso ou alguma coisa assim. É o que a sociedade em volta vai achar do teu filho. [...] A sociedade não entende isso"* (P.S, 08/11/23). Aqui, o medo não está na criança ser autista, mas no modo como será reconhecida e acolhida (ou rejeitada) pelo meio social. O que se denuncia é o estigma: a diferença não assusta em si, mas pela forma como é interpretada e devolvida pelo olhar do outro.

Na sequência, o mesmo pai acrescenta: *"Se eu não estivesse olhando nessa fase agora, eu já estaria batendo biela. [...] E a gente conversa muito também, sabe? [...] Coisa que talvez a maioria das famílias não se fala."* (P.S, 08/11/23). Ao enfatizar o diálogo familiar, ele sugere que o desenvolvimento do filho não se dá isoladamente, mas encontra sustentação no núcleo das relações mais próximas.

Esse movimento de reorganização aparece também na fala da mãe de Scapino, que destaca uma mistura de sentimentos: *"Quando veio o laudo, foi um misto de tristeza e alívio. Porque você pensa: agora a gente sabe o que é. Dá medo, mas também dá direção."* (M.S, 31/10/23). O diagnóstico aparece, então, no limiar entre ferida e bússola, limite e possibilidade.

A mãe de Arlecchino, por sua vez, relaciona o laudo a uma necessidade pessoal: *"Eu preciso disso também. Pra eu me acalmar um pouco. [...] O médico vai direto na ferida ali. E é o que ele precisa. [...] O diagnóstico vai ajudar muito."* (M.A, 23/10/23). O diagnóstico deixa de ser apenas sobre a criança, mas também sobre a mãe, que encontra nele uma forma de estabilizar suas próprias angústias e entender os nós que a sufocam.

O pai de Arlecchino explicita as forças contraditórias desse nó diagnóstico: *"É algo novo, é algo que é motivador, mas é algo que é desesperador. É algo que te levanta, mas é algo que te joga na sarjeta ao mesmo tempo."* (P.A, 08/12/23). O paradoxo se instala: a mesma palavra que guia pode também aprisionar, revelando que o diagnóstico é, em si, um campo de forças.

Já a mãe de Pierrot fala em termos de perda de controle e de aceitação: *"É uma sensação que você perdeu o domínio de tudo. [...] Mas a gente aceitou. Aceitou, que é o mais importante. Porque quando você aceita, você passa a querer entender. Quando você passa a querer entender, é porque você quer ajudar."* (M.P, 26/10/23). O processo aqui é dialético: da perda à aceitação, da aceitação ao desejo de compreender, e deste à ação. O diagnóstico convocou à mudança.

O pai de Pierrot sintetiza essa mudança de postura ao dizer: *"Voltamos, eu e ela, lá. Não dá, consulta, que nem dois cachorros. Agora a mudança. Aquele choque, assim, virou uma tristeza.. [...] Mas depois foi... foi tranquilo.. [...] A resposta foi começar a aprender as coisas pra mudar o nosso jeito.[...] O comportamento que tem que mudar é o nosso."* (P.P, 16/11/23). Sua fala ressoa com a perspectiva vigotskiana de que o desenvolvimento da criança está em nas relações, mas também em como elas são estabelecidas. O meio que se transforma para possibilitar a transformação da criança.

Nesse ponto, ambos os pais de Scapino demonstram um cuidado genuíno em não reduzir o filho à condição diagnosticada. A mãe relata que, apesar do susto inicial, passou a compreender o autismo como uma das muitas variações possíveis da infância: *"Ele come, bebe, corre, brinca, ele é uma criança saudável. [...] Quando eu comecei a analisar o ser humano, eu vi que tá, ele é autista, mas ele só tem uma limitação, isso não quer dizer que... Ele não tem uma doença."* (M.S, 31/10/23). Sua fala potente desloca a questão do campo patológico para o campo da diferença, rompendo com uma concepção medicalizante que enquadra o autismo como déficit absoluto.

O pai de Scapino, por sua vez, ao enfatizar a importância de um plano de ação mais do que de uma etiqueta, expressa uma demanda concreta por orientação: *"Podia talvez não ter o diagnóstico em si, mas se o médico falasse assim, ó: digamos que o autismo, esse termo, não existisse. A gente tem que fazer isso, isso e isso. [...] Isso já ajudaria."* (P.S, 08/11/23). O limite do laudo enquanto nomenclatura é deflagrado e a potência de uma abordagem que traduza o diagnóstico em mediações pedagógicas, sociais e afetivas. O que está em jogo é menos a necessidade de um rótulo e mais a urgência de caminhos para apoiar a criança em seu desenvolvimento.

Em conjunto, essas falas revelam que o diagnóstico é vivido sob múltiplas tonalidades: limite e possibilidade, dor e alívio, ameaça e orientação. Essa tensão é expressão do drama que move o desenvolvimento humano. O que se expõe nas narrativas parentais vai muito além do debate biomédico: ao mesmo tempo em que nomeia uma condição, também

toca os nós que sufocam e aprisionam: a fala que não veio, o choro sem explicação, o gesto de isolamento, o silêncio que inquieta, tudo se apresenta como desafio. Tudo isso se apresenta como desafio, mas também como matéria de criação. O nó que se desata não deixa de ser também amarra: sustenta e prende, organiza e restringe. E quando esse nó se chama "transtorno", ele carrega consigo tanto a possibilidade de apoio quanto o risco de imobilização.

Medo, alívio, dor e esperança se entrelaçam nesses depoimentos como um único nó dramático marcado por deslocamentos internos e reposicionamentos no espaço social. Se, por um lado, o diagnóstico organiza o desconhecido e permite nomear o que era vivido como estranhamento, por outro, também carrega o peso do olhar social, da normatividade e da expectativa de adaptação.

Como lembram Ribas e Mietto (2022), embasadas na abordagem vigotskiana, embora os laudos tragam informações relevantes sobre patologias e formas de tratamento, eles também naturalizam a necessidade de nomear tudo aquilo que escapa a um padrão esperado de desenvolvimento. As vivências das crianças, entretanto, desafiam esse enquadramento, desvelando a insuficiência do laudo frente à complexidade da experiência humana.

Reconhecer a tensão entre o limite classificatório do diagnóstico e sua potência como possibilidade de apoio é, nesta pesquisa, um exercício ético e investigativo. As falas das famílias convocaram-me a escutá-las sem reduzi-las, a considerar o laudo não como ponto final, mas como campo de forças em disputa. Algo que se somou aos estudos em Vigotski e às ações pedagógicas em que eu já estava mergulhada.

Se, para as famílias, o diagnóstico representou tanto alívio quanto abalo, um marco que ajudou, de certa forma, a reorganizar afetivamente a maneira de ver e cuidar dos filhos, no cotidiano da escola essas mesmas crianças revelaram potências que escapavam à rigidez das classificações clínicas.

Ao longo dos dez meses de convivência (de fevereiro a dezembro de 2023), registrando em diário de campo os encontros relacionados à ação pedagógica do brincar dramático (principalmente de julho a dezembro), fui percebendo transformações nas ações e reações das crianças (assim como também nas minhas) com relação ao enredo do Reino de Ocigam e seus personagens. Essas transformações reverberaram nas relações com outras crianças, comigo, com as demais professoras e em diversos momentos da rotina escolar. E os sintomas do TEA, enquanto déficits, já não faziam mais sentido.

Como o cigano Melquíades, sufocando-se até tarde em seu desbotado casaco de veludo traçando garranchos em papéis enquanto escrevia os pergaminhos sobre a história da família Buendía, com as suas minúsculas mãos de pardal, também mergulhei sem muita piedade nos estudos em Vigotski. Foi ao estudá-lo em suas reflexões defectológicas,[41] pedológicas[42] e pedagógicas que compreendo: "normal e anormal" são adjetivos de ocasião. Rotulagens que, no final das contas, todo mundo pode receber. E que o drama é ímpeto para a literatura da vida acontecer.

A trajetória de Vigotski, teórica, prática e metodológica, foi marcada por um compromisso radical com a ideia de que o desenvolvimento humano é sempre social, relacional e mediado pela cultura. As deficiências físicas e mentais não se deram à margem de sua teoria, mas constituíram uma das principais vias pelas quais sua abordagem pode ser vislumbrada como revolucionária.

Em 1925, o autor fundou em Moscou o Laboratório de Psicologia para a Infância Anormal, que em 1929 se transformaria no Instituto Defectológico Experimental do Narkompros (Comissariado do Povo para a Educação). (Martins; Ishibashi, 2024, p. 90).

Nessa perspectiva, Vigotski denuncia "[...] uma herança da abordagem psicológica tradicional ao "selvagem" e ao ser humano pouco cultivado." (1929/2023e, p. 150). O que quer dizer que "Elas fixam, primeiramente, os "lugares ausentes", as lacunas do desenvolvimento cultural." (p. 150), ao invés de "[...]revelar todas as peculiaridades positivas do psiquismo e do comportamento [...]" (p. 150).

Seu envolvimento com o ideário revolucionário o levou a olhar para os "desorientados", desesperançados, estereotipados e rotulados pela sociedade. Ao advertir que, na psicologia "[...], começamos a perder o limite entre a educação da criatura animal e sua criatura humana, entre a formação e a verdadeira educação." (Vygotski, 1924/1997c, p. 55,

---

[41] De acordo com Mecacci (2017), o conceito de defectologia na União Soviética, durante o período em que viveu Vigotski, era compreendido como uma "ciência dos defeitos", voltada ao estudo de problemas psicológicos e neurológicos em crianças e adultos, incluindo disfunções sensoriais e cerebrais. Tunes (2022) complementa que essa denominação permanece em uso na Rússia contemporânea: defectologia é uma área reconhecida academicamente, com cursos universitários específicos, cujos profissionais são chamados de defectólogos. A abordagem de Vigotski nesse campo, no entanto, rompe com a lógica biologizante ao tratar o "defeito" como ponto de partida para a superação e reorganização subjetiva e social.

[42] Segundo Vigotski (1934/2018a), a pedologia é definida como a ciência do desenvolvimento da criança, com objeto próprio e distinto tanto da psicologia quanto da pedagogia. Embora essas áreas também estudem a infância, a pedologia busca compreender de forma materialista histórica e dialética aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais - que constituem o processo de desenvolvimento humano. "O desenvolvimento da criança é o objeto direto e imediato da nossa ciência" (Vigotski, 1934/2018a, p. 18). Trata-se, portanto, de uma ciência da infância que não se limita à descrição de etapas, mas que investiga o movimento real e concreto da constituição da pessoa.

tradução nossa), propôs uma “Educação Social” que considera o que é consagrado fracasso, defeito, a força motriz para o desenvolvimento.

A Educação Social é concebida pelo autor como uma prática vinculada à vida coletiva, na qual a criança ou adulto deficiente participa da sociedade como pessoa histórica, ativa e transformador. Como escreveu, trata-se de uma educação “[...]na sociedade, pela sociedade e para a sociedade”, fundamentada na ideia de que “[...] o meio social e sua estrutura são o fator decisivo e final de todo sistema educativo[...]” (Vygotski, 1925/1997e, p. 125–126, tradução nossa).

Essa concepção supera a visão assistencialista e individualizante da Educação, ao compreendê-la como mediação simbólica da cultura, da linguagem e das relações sociais. Ainda que o termo Educação inclusiva não fosse utilizado na época, as formulações de Vigotski no campo da defectologia, da pedologia e da Teoria Histórico-Cultural antecipam os debates contemporâneos: o desenvolvimento, mesmo que em seu princípio biológico, é sempre socialmente constituído. Em suas palavras: “O desenvolvimento é um processo ininterrupto [...] e não uma marionete dirigida por dois fios”. (Vygotski, 1931/1997k, p. 325, tradução nossa).

Para Vigotski (Vygotski, 1924/1997c), a Educação é assombrada por uma pedagogia que perde a mão com as crianças e estudantes considerados atípicos:

> Nossa educação é insossa, não toca no vital do aluno; lhe falta sal [tempero]. Necessitamos de ideias audazes e fortalecedoras. O nosso ideal não é rodear o ponto fraco com algodão e protegê-lo de contusões, mas abrir os caminhos mais largos para a superação do defeito, para a sua supercompensação.” (p. 55, tradução nossa). (Vygotski 1924/1997c p. 55, tradução nossa).

Em um tempo em que os diagnósticos médicos ocupam lugar central e final na dinâmica escolar, o pensamento de Vigotski nos convoca a um deslocamento radical: da lógica da nomeação para a lógica da escuta; da patologia como ponto final para o desenvolvimento como processo inacabado e aberto. Daí sua atualidade: os estudos em pedologia e defectologia não são apenas memória histórica, mas horizonte crítico para pensar a educação hoje.

Os nós das perguntas de Vigotski continuam a enlaçar-se aos fios contemporâneos. Em entrevista concedida a Silva, Abreu e Freitas (2024), o doutor Jairo Werner Junior (in Silva; Abreu; Freitas, 2024), psiquiatra brasileiro que adota em suas abordagens muito do legado vigotskiano, sustenta que o diagnóstico não deve ser uma descrição estática de queixas

e prescrições, mas um olhar prospectivo. Em um grupo de estudos do qual participei, ouvi-o dizer, certa vez, que os diagnósticos deveriam ser escritos a lápis, para que pudessem ser revistos, corrigidos e reconsiderados ao longo da vida de um paciente. Essa imagem simples e potente, ainda que não conste em seus textos publicados, ecoa com força o ideário vigotskiano de compreender o desenvolvimento como processo vivo e sempre inacabado.

Vygodskaia[43] (1999) confirma essa postura investigativa de Vigotski: ele conversava com a criança, com os adultos envolvidos em sua educação, e elaborava diagnósticos que integravam dados científicos a uma análise cuidadosa do desenvolvimento em curso. Textos como "O diagnóstico do desenvolvimento e a clínica pedológica da infância difícil" (Vygotski 1931/1997l, tradução nossa) e "Quarta aula. O problema do meio na pedologia" (1934/2018a), oferecem pistas valiosas do trabalho realizado por Vigotski para a elaboração de um diagnóstico atento à história, ao meio social, à hereditariedade e às especificidades de cada criança. (Vygotski, 1931/1997l).

As pesquisadoras Ribas, Capucci, Santos e Padilha (2024) sintetizam, a partir desses textos, sete passos que caracterizam o diagnóstico no sentido pedológico: parte da escuta das queixas de pais, professores e da própria criança; confronta criticamente os dados, evitando reduções aos sintomas aparentes; aprofunda-se na análise da história do desenvolvimento, considerando fatores biológicos, sociais e educacionais; reconhece o desenvolvimento como processo contínuo e integrado, não resultado mecânico de herança e ambiente; identifica o estado pedológico atual da criança, qualificando suas conquistas; utiliza a comparação da criança consigo mesma em diferentes momentos, em vez de cotejá-la com pares; e, por fim, elabora um prognóstico que se desdobra em recomendações pedagógicas e terapêuticas concretas, orientadas ao apoio efetivo de seu desenvolvimento.

O diagnóstico pedológico, portanto, não compara a criança a uma norma externa, mas a ela mesma ao longo do tempo. O "passo a passo", destacado por Ribas; Capucci; Santos; Padilha (2024), mostra-se auspicioso para o trabalho docente, pois explicita um modo de investigação que contribui para o desenvolvimento da criança. Vigotski (1934/2018a; Vygotski 1931/1997l) não restringe o olhar a abordagens terapêuticas específicas, como as que hoje temos assistido e que muitas vezes se centram em uma perspectiva mais

[43] Guita Vygodskaia. (1925–2010), filha de Vigotski, foi psicóloga e pesquisadora. Atuou como professora do Instituto de Psicologia da Academia de Ciências da Rússia e, ao longo de sua carreira, dedicou-se ao estudo do desenvolvimento infantil, da deficiência e da Educação Especial. Publicou diversos artigos retomando e aprofundando as contribuições do pai, especialmente em relação à defectologia e à Teoria Histórico-Cultural.

comportamentalista. Seu foco é o posicionamento teórico-metodológico que conjuga a lei geral do desenvolvimento, o meio social e as singularidades[44] de cada pessoa.

Imagine se nós, professoras e professores, conseguíssemos, junto aos médicos, psicólogos, famílias e com as próprias crianças, dialogar mais sobre as observações antes mesmo de uma classificação? Talvez o diagnóstico pudesse deixar de ser apenas rótulo e tornar-se ponto de partida para um percurso coletivo de compreensão e cuidado.

Todavia, a concepção pedológica de diagnóstico, voltada à história da criança, à qualificação de suas conquistas e a uma educação que reconhece o adulto como referência, pouco encontra eco na prática social. No cotidiano das escolas e dos serviços de saúde e assistência social, por exemplo, o diagnóstico costuma ser reduzido a laudos médicos e classificações, funcionando menos como processo investigativo, tal como propunha Vigotski (1934/2018a; Vygotski 1931/1997l), e mais como requisito burocrático para cumprir exigências da escola, sociedade ou mesmo da busca por direitos legais.

Sabemos, contudo, que é preciso ser menos ingênuo: na realidade concreta, o caminho mais curto e frequentemente escolhido acaba sendo o da medicalização ou de uma educação voltada à conformação de condutas, por serem vias mais rápidas, que produzem efeitos imediatos de adequação e controle, ainda que pouco digam sobre o desenvolvimento da criança e o potencializem. São atalhos que, embora ofereçam a sensação de solução para as demandas imediatas de controle, adaptação e funcionamento institucional, apagam nossa responsabilidade como adultos na criação de condições educativas que sustentem o desenvolvimento.

Vivemos em uma sociedade que já não se oferece como referência consistente para as crianças. Em muitos contextos, os adultos se esquivam de ocupar esse papel: os conflitos são evitados, os "nãos" retirados, muitas vezes para que a criança não incomode, não chore demais, não grite demais. A educação, seja formal ou familiar, oscila em um pêndulo instável: ora o "nada se pode", ora o "tudo se pode", desde que não atrapalhe ninguém.

Esse movimento se inscreve no que Souza e Guaragna (2023, p. 132) denunciam: "[...] a patologização do comportamento de crianças e adolescentes que se apresentam como

[44] O termo singularidade, tal como utilizamos nesta tese, refere-se à forma concreta e irrepetível com que a totalidade social se expressa em cada pessoa. Em diálogo com o método materialista-dialético, compreendemos que a realidade não pode ser reduzida a abstrações gerais ou categorias estatísticas; ela se realiza em pessoas concretas, em suas vivências únicas, situadas historicamente. Como aponta Oliveira (2012), na tradição marxista, a singularidade é o ponto de chegada da apreensão do real, sendo o plano em que a universalidade e a particularidade se condensam em uma totalidade viva. Portanto, ao afirmarmos a importância da singularidade, recusamos qualquer norma universal que invisibilize os modos singulares de ser, viver e se desenvolver.

desafiadores, contestadores, irreverentes, expressa as dificuldades presentes na educação e na sociedade em escutar as necessidades, anseios e até sofrimentos vividos por esta faixa etária.”

Para Souza e Guaragna (2023) tal patologização se materializa tanto na prescrição precoce de psicofármacos, que silenciam comportamentos incômodos, quanto em práticas pedagógicas de “adestramento”, que domesticam gestos e vozes. Embora operem por meios distintos, ambas convergem na produção de silenciamentos e na recusa de lidar com o conflito como parte constitutiva do desenvolvimento humano. O que gera embate, se combate.

É justamente frente a esse cenário que retomar Vigotski se torna fundamental. Sua concepção de desenvolvimento e de educação recoloca a contradição e, com ela, a falha, o impasse e o conflito, como motores do processo desenvolvimental. Em contraposição a concepções inatistas, que reduzem o desenvolvimento humano à maturação biológica e esvaziam sua dimensão social e relacional, Vigotski afirma que a educação transforma o desenvolvimento. É por meio dela, também, que se torna possível a superação das funções biológicas elementares[45], favorecendo a constituição de funções superiores, especificamente humanas, como nos ensina Vigotski (1931/2021).

Como nos disse Vigotski “Todo procedimento metodológico deve sempre incluir um elemento de contradição, de superação interna, e não deve ignorar que, na educação, a passagem das formas primitivas de comportamento às culturais significa uma modificação no próprio tipo de desenvolvimento infantil” (1931/2021, p. 418). Nesse sentido. “O ponto de vista para uma nova teoria da educação consiste em diferenciar os dois planos do desenvolvimento do comportamento - o natural e o cultural.” (p. 413).

Nessa perspectiva: “[...] o desenvolvimento cultural é a esfera mais importante em que é possível compensar as deficiências. Onde o desenvolvimento orgânico é impossível, há infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural.” (1931/2021, p. 424)

Portanto, a pedra angular postulada por Vigotski “O reconhecimento da existência de leis comuns de desenvolvimento na esfera normal e patológica [...]” (Vygotski, 1931/1997k, p. 213, tradução nossa), permanece atual. E nos questiona:

---

[45] Conforme a nota de rodapé de Guilherme Blank, presente no livro Psicologia Pedagógica, a partir de 1928, Vigotski estabelece uma distinção entre processos psíquicos elementares e superiores. Os primeiros, como a atenção involuntária, são biológicos e partilhados com os animais. Já os segundos, como a atenção voluntária têm origem cultural, constituem-se por mediações sociais e se erguem sobre a reestruturação dialética das funções inferiores, que se subsumem nas superiores. As funções psíquicas superiores são, portanto, especificamente humanas, sociais e artificiais (Vigotski, 1921-1924/2003a, p. 266)

> Que perspectivas se abrem para um professor quando ele sabe que um defeito não é apenas uma falta, uma deficiência, uma fraqueza, mas também uma vantagem, uma fonte de força e aptidões, que há um certo significado positivo nisso!? [...] estão implícitos o ponto de partida e as forças motrizes de toda educação. (Vygotski, 1928/1997i, p. 176, tradução nossa)

As forças motrizes da educação estão nas incompletudes do ser, nos conflitos, tensões e lutas enfrentadas. É drama e é também criação, como em Macondo: no interior daquilo que se rompe, fecunda a possibilidade de outro começo.

Sob esse princípio, nos apoiamos em Vigotski (Vygotski 1931/1997l): ao analisar Pierrot, Arlecchino e Scapino, seguimos a orientação de compará-los consigo mesmos em diferentes episódios ao longo do segundo semestre de 2023. Esse passo a passo, que qualifica conquistas e deslocamentos, orientou a escuta e o olhar durante a pesquisa. O que se revelava não estava no que faltava, mas no que emergia, se desdobrava e se transformava em cada momento das crianças no e a partir do enredo de Ocigam. Assim, tornou-se visível algo que excedia o diagnóstico de TEA tal como formulado pelo DSM, sobretudo no tempo histórico em que vivemos.

Inspirada em Vigotski, para ampliar esse debate sobre o tempo histórico, é necessário também considerar a discussão contemporânea sobre o autismo. Segundo Braga e Brito (2023), atualmente, não há consenso científico sobre sua etiologia. Pesquisas recentes confirmam que não existe um fator único, mas uma relação complexa entre múltiplos fatores. Componentes genéticos e ambientais, traumas e estresse psicossocial durante a gestação, associados a condições socioeconômicas e ao histórico familiar de transtornos neurológicos e psiquiátricos, podem ser disparadores (Braga; Brito, 2023). Em todo caso, o TEA permanece uma “caixa de Pandora”, cuja abertura revela múltiplas hipóteses, mas sem um marcador biológico isolado que explique seu surgimento.

De acordo com Ribas (2021), é importante destacar que, no período em que Vigotski desenvolveu seus estudos (décadas de 1920 e 1930), o TEA não havia sido delimitado como categoria diagnóstica e tampouco havia se tornado objeto de patologização. O termo “autismo” começou a ser usado em 1911 por Eugen Bleuler para designar o fechamento autístico na esquizofrenia e, apenas em 1943, Leo Kanner descreveu os “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, inaugurando-o como diagnóstico específico.

Embora Vigotski (Vygotski, 1997a) não tenha discutido o TEA tal como hoje é considerado, suas análises sobre as deficiências e o desenvolvimento atípico, direcionavam-se menos à etiologia médica e mais às possibilidades de desenvolvimento por vias

compensatórias e culturais. Se o desenvolvimento cultural é a esfera mais importante para o desenvolvimento humano, como nos ensinou Vigotski (1921-1924/2003d; 1931/2021), cabe perguntar: a que cultura, a que formas de organização social, estão hoje expostas as crianças que recebem o diagnóstico de TEA?

Tendo como princípio as reflexões vigotskianas, reconhece-se que, mesmo quando há lesões orgânicas ou fatores congênitos, o desenvolvimento humano não se encontra determinado de forma definitiva. Como afirma Vigotski, "[...] tudo pode ser educado e reeducado no ser humano por meio da influência social correspondente" (1921-1924/2003b, p. 200). Diante de qualquer desvio que possa interromper ou ser obstáculo ao desenvolvimento, a transgressão é possibilitada a partir das relações sociais e das condições educativas vividas pela pessoa. Em uma relação dialética com o meio, as vivências das pessoas as constituirão.

Essas formulações não permanecem apenas no plano teórico: elas se concretizam na vida social e no cotidiano das pessoas. É no modo como a sociedade organiza suas relações, institui padrões e define normalidades que as possibilidades de desenvolvimento se realizam ou se limitam.

Os relatos das famílias das crianças participantes desta pesquisa, destacados nesta seção, evidenciam que o diagnóstico não atua isoladamente: ele ganha peso porque está imerso em uma sociedade que define padrões de normalidade e produtividade. É nesse ponto que a análise deve se alargar, para compreender como tais experiências familiares refletem contradições mais amplas da sociedade: o capitalismo.

Como alertou Vigotski, "O ambiente social contemporâneo, isto é, o meio da sociedade capitalista, cria, devido ao seu caótico sistema de influências, uma contradição radical [...]"(1921-1924/2003b) que se inscreve diretamente na base da constituição humana. Desde cedo, a criança é convocada a adaptar-se a um meio da lógica da produtividade, da dispersão de estímulos, da primazia do ter sobre o ser e o individualismo sobre a coletividade.

Marx (2008) advertia, que na lógica do capitalismo "Quanto menos tu fores, quanto menos externares a tua vida, tanto mais tens, tanto maior é a tua vida exteriorizada, tanto mais acumulas da tua essência estranhada." (p. 142). A pessoa é despojada de sua plenitude vital e transformada em medida de acúmulo, ajustado às exigências de uma ordem que converte a própria vida em mercadoria.

O capitalismo, para Marx (2013), não é simplesmente um sistema econômico ou um conjunto de coisas materiais como fábricas, máquinas ou dinheiro, mas uma relação social

historicamente constituída, em que o capital se apresenta como "[...] o trabalho morto, que, como um vampiro, vive apenas da sucção de trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo suga. " (2013, p. 392).

Trata-se de uma forma de organização da produção fundada na propriedade privada dos meios de produção e na exploração da força de trabalho. O valor se valoriza por meio da extração de mais-valia, isto é, a apropriação, pelo capitalista, do excedente produzido pelo trabalhador para além do necessário à reposição de sua própria força de trabalho. É esse excedente não pago que sustenta a acumulação e define a essência exploratória do sistema. Portanto, segundo Marx (2013), o capital não se apresenta como uma entidade material em si, mas como uma forma de relação social que se produz entre pessoas e se realiza por meio da mediação das coisas.

Essa dominação se mascara no que Marx (2013) denominou fetichismo da mercadoria, isto é, um processo pelo qual as relações sociais entre pessoas aparecem como propriedades naturais das coisas, assumindo uma forma "fantasmagórica". Ou seja, os produtos ocultam o caráter social das relações humanas. No Manifesto Comunista, Marx e Engels (2010a) mostram que a burguesia, ao revolucionar incessantemente as forças produtivas, transforma também as relações sociais, instaurando um modo de produção dinâmico, porém contraditório, marcado pela exploração e pela alienação.

Essa lógica, que desloca o ser em favor do ter e faz da vida meio de valorização do valor, atua de forma estrutural. "A efetivação do trabalho aparece como perda da efetivação, a objetivação como perda do objeto, a apropriação como estranhamento" (Marx 2010b, p. 80). Ou seja, aquilo que deveria ser a realização da vida humana, o trabalho, a criação, a atividade vital torna-se mecanismo de extração de mais-valia. A vida deixa de ser fim em si mesma e passa a ser instrumento, reduzida ao acúmulo. O capital, nessa lógica, devora o trabalho vivo, perpetuando-se como forma social exploratória e contraditória (Marx, 2013).

Essa contradição infiltra-se também na infância, exigindo que as crianças sejam precocemente moldadas para responder às demandas de desempenho, consumo e ajustamento social. Marx já havia advertido que "[...] o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz" (2010, p. 80), revelando a lógica de um sistema que alcança igualmente a criança, educada não prioritariamente para o desenvolvimento de sua humanidade, mas para a conformação precoce de condutas e disposições compatíveis com a lógica do desempenho e da produtividade. Vigotski (1934/2018d) enfatizava que o meio social é constitutivo do psiquismo da criança; assim, quando este meio está impregnado pela lógica capitalista, até

mesmo as experiências do brincar, o imaginar e criar são atravessadas por relações de alienação.

As tecnologias digitais, expressão do desenvolvimento científico e criador humano, tornam-se paradoxos desta lógica. Se, por um lado, poderiam ampliar horizontes de linguagem e criação, de outro passam a se impor como entidades quase autônomas, orientando atenção, movimento e relação. A mediação incide diretamente sobre a experiência da criança: molda gestos, tempo e formas de percepção. O corpo da criança, antes espaço de criação, passa a ser treinado para responder a estímulos rápidos, ajustado a temporalidades artificiais e disciplinado em seus movimentos.

A criança aprende a deslizar os dedos antes mesmo de elaborar narrativas no brincar ou com palavras, e sua experiência é orientada por algoritmos que antecipam desejos e reduzem possibilidades. Nessa dinâmica, o que deveria ser campo de imaginação e criação converte-se em espaço de adestramento invisível, em que "[...] o trabalho do homem se defronta com ele como algo estranho, como um poder independente" (Marx, 2010, p. 80), reduzindo o corpo a uma resposta funcional e a personalidade a dado mensurável.

O debate sobre o impacto das telas no desenvolvimento da criança vem ganhando força em diferentes campos científicos. Pesquisadores têm identificado que a superexposição a conteúdos digitais pode gerar comportamentos que se confundem com sintomas do TEA, além de comprometerem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O neuropediatra Anderson Nitsche, pesquisador e clínico do Hospital Infantil Pequeno Príncipe, em Curitiba/PR, especializado em bebês de risco e em transtornos do neurodesenvolvimento, observa que:

> [...] o núcleo central do autismo é a dificuldade de socialização e a tendência de um comportamento repetitivo e estereotipado, sem muita função. E o excesso de telas pode fazer com que algumas crianças desenvolvam esse comportamento, principalmente uma dificuldade de socializar e aquela tendência de repetir estratégias, conversas e falas que veem nos vídeos (BBC News Brasil, 2025, n.p.).

Do mesmo modo, a psicóloga e neurocientista Mayra Gaiato, diretora do Instituto Singular, em São Paulo/SP, e especialista em autismo, alerta que as telas, embora não causem diretamente o transtorno, influenciam a dinâmica comportamental e emocional das crianças:

> [...] o contato com as telas libera no cérebro um neurotransmissor chamado dopamina. Em excesso, essa substância não consegue ser absorvida pelo sistema nervoso e pode suscitar descontroles emocionais e sensoriais. O problema é que,

> quanto mais se usa as telas, mais dopamina é liberada. E isso cria um vício que gera dependência, alteração no sono, problemas comportamentais, irritabilidade, falta de atenção e dificuldades de interagir socialmente (BBC News Brasil, 2025, n.p.).

Essas preocupações convergem com análises internacionais. O neurocientista francês Michel Desmurget, diretor de pesquisa do Instituto Nacional de Saúde da França, publicou em 2019 o livro La Fabrique du Crétin Digital (em português, A Fábrica de Cretinos Digitais), no qual sistematiza evidências sobre os danos neurológicos do que chamou "orgia digital" que marca a infância contemporânea.

Em entrevista à BBC News Mundo, o autor destaca: "[...] simplesmente não há desculpa para o que estamos fazendo com nossos filhos e como estamos colocando em risco seu futuro e desenvolvimento" (BBC News Mundo, 2020, n.p.).

Segundo Desmurget, estudos internacionais mostram que o uso recreativo de telas (celulares, video games, televisores e afins) de forma demasiada, reduz o QI[46], prejudica a concentração, atrasa a maturação anatômica e funcional de redes cerebrais ligadas à linguagem e à atenção, e compromete o desempenho acadêmico: "os principais alicerces da nossa inteligência são afetados: linguagem, concentração, memória, cultura [...]. Em última análise, esses impactos levam a uma queda significativa no desempenho acadêmico". (BBC News Mundo, 2020, n.p.).

O neurocientista explica ainda que os danos se originam em múltiplos fatores: diminuição da qualidade das relações familiares, perda de tempo em atividades enriquecedoras (leitura, música, arte, esportes), distúrbios do sono, superestimulação da atenção, subestimulação intelectual e sedentarismo (BBC News Mundo, 2020). Para ele, o problema é agravado pela influência da indústria digital e pela desinformação veiculada na mídia, que frequentemente minimiza os riscos (Desmurget, 2019).

Assim, tanto as observações clínicas apresentadas por Nitsche e Gaiato (BBC Brasil, 2025) quanto as análises de Desmurget (2019) convergem para a compreensão de que o uso intensivo de telas na infância produz condições de empobrecimento cognitivo e social. Trata-se de um empobrecimento que incide sobre os próprios fundamentos do desenvolvimento humano: a socialização tende a se reduzir a um contato unilateral com a máquina; a linguagem, ao eco de frases prontas e descontextualizadas; a memória e a imaginação, à substituição de narrativas, jogos simbólicos e criações partilhadas por respostas

[46] QI (Quociente de Inteligência) é um índice psicométrico baseado em testes padronizados de desempenho cognitivo, calculado de forma comparativa em relação à média populacional, não expressando a totalidade do desenvolvimento humano (CNN Brasil, 2023).

automáticas; e a atenção, à captura por estímulos fragmentados, rápidos e fugazes. Tais condições fragilizam processos de aprendizagem e convivência e podem configurar manifestações muito próximas àquelas frequentemente associadas ao autismo, como dificuldades nas relações, comportamentos repetitivos e estreitamento dos interesses.

Essa constatação não implica, em nenhuma medida, desconsiderar a existência de condições orgânicas implicadas nos comprometimentos da comunicação e das relações vividas por pessoas com autismo. Pelo contrário, trata-se de afirmar que as funções psíquicas superiores estão efetivamente em jogo e que seu desenvolvimento se dá na articulação entre fatores biológicos, históricos e culturais, tal como nos ensina Vigotski (1931/2021).

Nessa perspectiva, condições contemporâneas como a colonização da infância pelas telas e a lógica produtivista que atravessa a vida social tendem a intensificar situações já desafiadoras do desenvolvimento, inclusive aquelas que têm base orgânica. Simultaneamente, essas mesmas condições podem produzir novas formas de descompensação, por exemplo: fragilização de vínculos, dificuldade de atenção compartilhada, desregulação emocional intensa. É precisamente diante desse cenário que a contramão pedagógica se torna necessária: criar experiências estéticas, relacionais e compartilhadas que devolvam à criança a possibilidade de habitar a linguagem, a imaginação e o vínculo humano em toda a sua riqueza.

Contudo, Vigotski (1921-1924/2003b) nos lembra que "[...] embora absolutamente tudo no organismo humano esteja sujeito à educação, nas condições reais de nosso século essa educação tropeça em uma série de obstáculos." (p. 200). Esses obstáculos não são neutros: expressam tensões sociais próprias de cada tempo histórico. Na sociedade atual, eles se apresentam em muitas formas. Por exemplo: no tempo e nas condições em que as crianças têm (ou não) para se relacionar, para brincar, para se comunicar, para pulsar seus corpos em pleno movimento também orgânico de constituição.

Nesse sentido, pensar o autismo implica também reconhecê-lo como uma patologia da sociedade que organiza suas relações sob o tom produtivista imperado pela capitalização do ser. Sob esse tom a comunicação se rarefaz, a escuta é desvalorizada e os vínculos humanos são constantemente quebrados antes mesmo de qualquer possibilidade de sustentação. Assim, o autismo pode ser lido como rachadura social: não apenas condição individual, mas espelho crítico de um tempo histórico que se autoproduz rachado e que educa as crianças sob essa perspectiva.

Ademais, a expressiva ampliação[47] dos diagnósticos de TEA não pode ser compreendida apenas como resultado de maior refinamento clínico ou avanço técnico sobre o autismo. Ela expressa, também, um modo histórico de organização social que se estrutura a partir das definições de autismo, produzindo e legitimando determinadas formas de relação e de expectativa sobre a infância.

A expansão diagnóstica pode ser lida como sintoma de um tempo histórico que fabrica condições de empobrecimento das relações humanas, precisamente aquelas que o próprio DSM descreve como déficits de interação, comunicação e linguagem. Tal leitura encontra respaldo em Vigotski (Vygotski, 1997a), ao evidenciar que o chamado déficit não se localiza exclusivamente na organicidade, mas na forma como a sociedade interpreta, responde e se organiza diante das diferenças.

A criança diagnosticada, nessa perspectiva, não se reduz à condição individual atribuída pelo laudo, mas tem seu desenvolvimento produzido em meio às contradições sociais que atravessam a infância contemporânea. Reconhecer o autismo dessa forma não implica negar os desafios clínicos ou orgânicos envolvidos, mas afirmar que tais desafios se intensificam ou se transformam conforme as condições históricas, culturais e pedagógicas oferecidas. Torna-se, assim, necessária uma contramão pedagógica e cultural: a criação de experiências de encontro, escuta e imaginação compartilhada, nas quais a linguagem, o vínculo e a participação possam ser efetivamente vividos.

Um paradigma ambíguo se instaura. De um lado, o diagnóstico amplia o reconhecimento das singularidades das pessoas e do desenvolvimento, e tensiona leituras homogêneas do que se entende por normalidade. De outro, consolida-se uma organização social que passa a produzir, medir e classificar aquilo que nomeia como “déficits”, sempre em referência a padrões estreitos e normativos, incapazes de abarcar a complexidade e a diversidade da vida humana.

Instala-se um ciclo: a sociedade cria as condições que fragilizam o desenvolvimento, essas condições produzem marcas que são convertidas em sintomas, os sintomas são classificados em diagnósticos, e os diagnósticos, por sua vez, reforçam a norma que volta a organizar a vida das crianças. Aqui dialoga-se com Marx (2013), para quem o capitalismo

[47] De acordo com o Censo Demográfico de 2022, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) identificou pela primeira vez a população com diagnóstico de TEA no Brasil: são 2,4 milhões de pessoas, o que corresponde a 1,2% da população, sendo a prevalência maior entre homens (1,5%) do que entre mulheres (0,9%). A faixa etária com maior registro é a de 5 a 9 anos, em que 2,6% das crianças — aproximadamente 1 em cada 38 — receberam o diagnóstico de autismo (IBGE, 2023).

produz um obscurecimento das relações sociais, fazendo com que determinações históricas e coletivas apareçam como características naturais dos objetos. Algo semelhante ocorre nos campos da saúde e da educação, quando processos sociais são convertidos em traços da pessoa

O diagnóstico, nesse quadro, é pré-escrito: não emerge apenas da criança, mas da lógica que a inscreve. Ele pode classificar, fixar e segregar, produzindo uma tipologia do ser que, mais do que esclarecer, tendem a aprisionar. A crítica de Vigotski (Vygotski, 1997a) se torna decisiva: o que uma sociedade nomeia como déficit diz menos sobre a criança em si e mais sobre as condições históricas e relacionais que essa sociedade é capaz, ou incapaz, de produzir.

Nesse ponto, como a escola pode tensionar o destino que parece pré-escrito? Que práticas pedagógicas podem romper com a lógica da fixação e abrir espaço para o movimento do desenvolvimento? A educação, quando se afirma como prática cultural e criadora, desloca a sentença e devolve ao desenvolvimento o movimento que lhe é próprio.

(Os três feixes vacilam em diferentes direções: um mais próximo da plateia, outro recuado, outro oscilando no alto. Não se fundem, mas também não se perdem. É como se buscassem um ritmo comum, sem ainda sabê-lo, sustentados apenas pela insistência de permanecer acesos.)

É nesse limiar entre sentença e criação que o brincar se anuncia como possibilidade pedagógica. Especialmente o brincar dramático, que mobiliza imaginação, emoção e relação, permitindo deslocar na criança o olhar da falta para a potência. Como lembra Vigotski (1933/2008), "[...] no brincar, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, como se fosse maior do que é" (p. 117): ao assumir papéis, elaborar narrativas e inventar gestos, antecipa possibilidades de desenvolvimento que ainda não estão consolidadas.

O que se transforma, quando a criança encontra, no brincar, a possibilidade de habitar outros lugares, experimentar outras vozes, transitar por tempos e sentidos diversos? E se, nesse espaço, o drama - essência da vida - puder emergir como latência criadora em uma qualidade estética? Se puder ser presença que se anuncia no entremeio, no quase-dito, no gesto suspenso? Não estaríamos, então, diante de um caminho para pensar o desenvolvimento humano em sua dimensão mais criadora? Nesse espaço, o que o socialmente instituído

(sobretudo, pelo capitalismo) reduz a déficit pode ser reinscrito como criação; o que o diagnóstico fixa como limite pode ser vivido como enigma aberto.

Essas questões não permaneceram como formulações abstratas. Elas se impuseram no curso da ação pedagógica vivida, no tempo prolongado das relações construídas com as crianças.

Foi por meio do Reino de Ocigam, então, que percebi: Arlecchino, Pierrot e Scapino elaboraram modos singulares de participação, de expressão de emoções, de ocupação de lugares e de deslocamento de papéis sociais no coletivo; modos que, ao emergirem do drama vivido no brincar, escapavam às expectativas produzidas por uma leitura exclusivamente diagnóstica. Esses modos revelaram movimentos do desenvolvimento em uma dinâmica que será discutida, adensada e ampliada, sobretudo, no Ato III desta tese.

Os estudos nos campos da pedologia, psicologia e defectologia em Vigotski corroboram essa compreensão, ao situarem o desenvolvimento como processo histórico e social, regido pela lei geral cultural do desenvolvimento. Nessa perspectiva, o laudo médico do TEA se desloca da posição de sentença: em lugar de fixar o olhar nos déficits, importa perguntar de que modo o meio, no caso a escola e as ações pedagógicas (sobretudo aquelas intencionalmente mediadas) se organizam para impulsionar novas formas de participação, de envolvimento.

É nesse deslocamento que o diagnóstico se revela como enigma no coração da infância. Assim como Macondo se fundou em meio à selva, também aqui há risco de aprisionamento, mas também a chance de criação. Entre fenda e amparo, o brincar dramático se coloca como premissa da Educação Infantil: é por meio dele que a criança pode ensaiar novas formas de ser e de estar com os outros. Como diria Vigotski (Vygotski 1931/1997l), o social, o que é oferecido no meio, pode transformar o que seja considerado como limitação em fonte de força. É justamente no brincar dramático que essa força se converte em criação, tornando-se não apenas prática pedagógica, mas horizonte de desenvolvimento humano.

Reconhecer esse deslocamento, do diagnóstico como sentença para o desenvolvimento como processo vivo, exige, agora, interrogar as condições pedagógicas que o tornam possível no interior da instituição escolar.

(A projeção do nó e as fissuras do fio vão se apagando lentamente. As três luzes, antes tímidas, expandem-se em feixes irregulares que respiram junto com a cena. Já não são apenas lampejos isolados, mas quase corpos de luz, pulsando em claro e escuro. Algo se anuncia no movimento: presenças que querem existir em plenitude, prestes a atravessar a

cortina. Nesse momento, desloco-me até a mesa, recolho os fios em nó e os seguro firmemente.)

1.4 DE NÓS EM TRAMA: O BRINCAR DRAMÁTICO COMO PREMISSA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

(As luzes não se apagam por completo, mas começam a se apaziguar. Com os fios nas mãos, movo-me até o meio do palco, posicionando-me exatamente no espaço entre uma aba e outra da cortina — no limiar entre o que está oculto e o que será revelado. Um breve tilintar ecoa e se dissolve num silêncio denso, não de ausência, mas de expectativa. É um silêncio carregado, quase palpável, que guarda o vestígio do som e o prenúncio de algo prestes a acontecer.)

Na base do nó, onde as fibras se cruzam e sustentam a trama, o brincar dramático encontra sua morada. É nesse ponto tenso, em que nós se fazem e se desfazem, que se tece a Educação Infantil: primeira etapa da Educação Básica, na qual cuidar e educar se entrelaçam nas práticas cotidianas.

É nesse chão que a criança, como pessoa histórica e de direitos, constrói sua identidade pessoal e coletiva; brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e produz cultura, como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). (Brasil, 2010).

Esse documento estabelece princípios ético, políticos e estéticos que orientam as práticas pedagógicas. Coloca ainda o brincar como um dos eixos norteadores e assegurando sua realização em diferentes linguagens: gestual, verbal, plástica, musical e dramática (Brasil, 2010, p. 25).

Para que esse brincar se realize como direito, o trabalho docente é decisivo, pois é por meio dele que se potencializa o cotidiano da Educação Infantil. Isso implica criar condições para que a criança brinque. O que envolve organizar tempos e espaços, mas também sustentar relações, mediações e sentidos que permitam à criança viver o brincar no contexto da vida coletiva..

Compreendido a partir de Marx, o trabalho é ação teleológica, criadora e socialmente determinada: “[...] o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera” (Marx, 2013, p. 327).

O trabalho docente, nessa perspectiva, configura-se como uma forma específica do trabalho humano, voltada à formação de pessoas históricas (Saviani, 2021; Duarte, 2007). Não se limita à transmissão de conteúdos, mas constitui-se como prática social que articula mediações culturais, relações humanas e finalidades educativas (Saviani, 2021; Libâneo, 2013).

A expressão concreta desse trabalho é, nesta tese, compreendida como ação pedagógica: uma prática coletiva, situada e intencional que envolve planejamento, mediação, escuta, criação e organização de tempos, espaços e linguagens (Zabalza, 2008; Lustosa e Melo, 2018). A ação pedagógica é decisão consciente diante da realidade histórica, social e afetiva em que a criança está inserida (Pimenta, 1999).

É nesse horizonte, inspirado em Vigotski, que propomos o conceito de drama como ação pedagógica (Milléo, 2020). Como veremos no Ato I desta tese, em Vigotski o drama não se limita ao teatro, mas é força constituidora do humano, presente nas crises, embates e transformações no curso do desenvolvimento. Ao transpormos essa compreensão para o campo educativo, o drama de "ser, ser humano" se converte em princípio organizador da ação pedagógica.

Diferentemente do drama no ensino de teatro, entendido também como aprimoramento de técnicas ou preparação para espetáculos, o drama como ação pedagógica assume o drama como motor do desenvolvimento humano. No espaço escolar, ele se realiza por meio do brincar dramático (Milléo, 2020), mobilizando narrativas, personagens, enredos, contradições e afetos. Trata-se de um processo estético e relacional que valoriza a vivência criadora em si, a qual, como nos ensinou Vigotski (1921-1924/2003c), reelabora a realidade e eleva o cotidiano ao nível da criação.

O brincar dramático se configura como princípio organizador do próprio ato de brincar, compreendido como vivência estética, relacional e criadora. Nele, a criança tem a oportunidade de imaginar o que deseja ser e experimentar modos de sê-los (ainda que de forma provisória, simbólica e compartilhada). Ao assumir papéis, criar enredos e habitar mundos imaginários, ela transforma (mesmo que por um instante) o real e se transforma, reelaborando contradições, afetos e vivência em novas formas de existência (Vigotski, 1930/2009a; Milléo, 2020).

É também nesse processo que a criança aprende a regular-se - não no sentido de autocontrole isolado, mas como forma historicamente constituída de organizar a própria atividade por meio de signos. No brincar dramático, ao sustentar personagens, vivenciar

regras sociais implícitas e manter tensões dramáticas, essa regulação se realiza como princípio de determinação social do comportamento, fundado na mediação simbólica das relações vividas (Vigotski, 1931/2021)

O brincar dramático, assim, engloba e amplia o que se define como faz de conta, jogo de papéis ou ao jogo protagonizado (Elkonin, 1998; Brougère, 1995), pois alcança uma dimensão mais profunda e estrutural do ser humano, ao enfatizar não apenas a representação de situações fictícias, mas o movimento dramático que nelas se inscreve (Milléo, 2020).

Ao compreender o brincar nessa dimensão ampliada, torna-se possível recolocar, em outros termos, a discussão sobre as crianças com TEA no campo da brincadeira. No que se refere às crianças autistas, conforme indicam as pesquisas mapeadas na seção de levantamento bibliográfico, que problematizam a relação entre autismo, desenvolvimento e brincadeira, tendo como referencial teórico a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (Santos, 2011; Silva, 2017; Ribas, 2021; Silva, 2021), afirma-se com veemência que as crianças diagnosticadas com TEA brincam, imaginam e criam.

Em nossa tese, assumimos um passo adiante ainda não formulado nesses estudos: ao dizer que brincam, afirmamos também que brincam dramaticamente. Essa é a premissa que sustenta nossa investigação: quando mobiliza a realidade, a imaginação, as emoções, o brincar é sempre dramático (Milléo, 2020). O que se coloca em acontecimento, portanto, não é a incerteza sobre se as crianças autistas brincam, mas os modos como o fazem, modos em que o brincar se revela como exercício de ser e estar no mundo.

Com relação às experiências desenvolvidas no contexto do Reino de Ocigam, conforme exploraremos na análise dos dados desta tese, mesmo em gestos sutis, nos silêncios prolongados ou em presenças intermitentes, há força dramática. Ela se faz presente no modo como as crianças habitam o brincar: nas pausas que se transformam em cena, nos olhares que abrem enredos invisíveis, nos movimentos que organizam sentidos partilhados. Nesses momentos, a fronteira entre visível e invisível se configura, mostrando que o brincar dramático se constitui como possibilidade real de participação, expressão e criação, inclusive para aquelas crianças cujos modos de estar no mundo escapam às expectativas normativas.

Portanto, defendemos o brincar dramático como eixo vital da Educação Infantil e como direito inalienável de todas as crianças, por constituir um espaço privilegiado de criação, relação e desenvolvimento humano..

Mesmo tendo estudado o drama em Vigotski para a formulação do brincar dramático (Milléo, 2020), foi no encontro com as crianças que o drama se impôs, novamente, mas agora

como necessidade para compreender o desenvolvimento da criança. Especialmente no cotidiano escolar, onde crianças rotuladas por diagnósticos de TEA se tornam simultaneamente visíveis e invisibilizadas pelo laudo, o drama emerge como chave para apreender processos singulares de constituição humana.

"Nessas crianças" também podem ser vistos sinais de uma luta interna, expressões de um processo que se organiza de forma dramática: avanços e recuos, rupturas e continuidades, gestos suspensos que anunciam transformações. No interior da ação pedagógica do brincar dramático organizada no contexto escolar, o drama mostra-se, assim, como força que impulsiona a constituição do desenvolvimento da criança, constituindo e se constituindo no brincar e nos modos de habitar o mundo. É por essa via que, no Ato seguinte, voltaremos o olhar a relação entre o drama e o desenvolvimento, ampliando a discussão para compreender como ele opera como motor da constituição humana.

(Dois feixes de luz repousam: um sobre mim, na divisa da cortina; outro sobre a caixinha de música. Diminuem por um instante, como se o palco tomasse fôlego. E então, lentamente, expandem-se até acender todo o espaço. Vejo a mesa à minha frente. Caminho até ela, recolho os objetos com cuidado — o diário, a caixinha de música, o telefone vermelho — e os deposito no chão, ao lado. A mesa permanece vazia. As luzes começam a diminuir. No escuro que se anuncia, ouço o som discreto de algo sendo movido. Permaneço imóvel, respirando. O palco mergulha em escuridão total.)

2. ATO I: QUANDO AS LUZES SE ACENDEM SOBRE O DRAMA E O DESENVOLVIMENTO

(O escuro persiste por alguns segundos. Então, as luzes se acendem lentamente, revelando uma transformação: no lugar onde estava a mesa, agora há um banco de madeira branco. Estou sentada nele, de frente para o público, as mãos repousadas no colo. Tudo fica claro, intensamente claro.)

O livro anterior teve o objetivo de entender os nós, mesmo que invisíveis, que me mantém atada a uma castanheira, tal qual José Arcádio Buendía. Nó invisível, mas de fibras entrelaçadas, com tensões ora mais afrouxadas, ora mais sufocantes. Agora, luzes totais sobre o palco. Não abandonamos essa imagem, mas a transfiguramos. O nó permanece como sustentação, e as luzes acesas revelam uma nova cena em que o desenvolvimento humano e o drama se apresentam no mesmo palco. Nó que ganha palco em ATO!

Este Ato se organiza em três movimentos. Na Parte 1, investigamos como o drama se constitui como fio estruturante da teoria de Vigotski, especialmente com textos de 1916, 1924, 1929, 1930, 1931, 1934. Nessa discussão, trazemos para a cena George Politzer (1998) e Yaroshevsky. (1989) Na Parte 2, estudamos de que modo o desenvolvimento da criança se processa por vias dramáticas, entre crises e transformações. E, na Parte 3, analisamos como o drama, o diagnóstico e a criação se articulam como travessia nas tempestades que nos refazem. Em conjunto, essas três partes procuram mostrar que o drama, longe de ser apenas metáfora literária, é força para compreender o processo histórico e social da constituição humana.

Contudo, antes de entrarmos nas partes que o compõem, fazemos aqui uma introdução. Nas páginas a seguir, destacamos como a obra de Vigotski se volta à consciência como fenômeno histórico e social, inseparável das contradições humanas. Revisamos suas críticas aos dualismos da psicologia e reforçamos a discussão sobre as fronteiras entre normal e patológico. Damos início também à centralidade do drama em sua reflexão, tanto nas análises da arte quanto no estudo do desenvolvimento humano. Por fim, situamos sua obra no contexto histórico da União Soviética e em seu compromisso com as singularidades humanas, para afirmar o drama como núcleo importante em sua teoria.

(Aos poucos, as luzes começam a baixar e projetada na cortina a imagem de amendoeiras em movimento evocam, junto com a iluminação, uma sombra sobre o banco. A cena evoca

sobrevivência, permanência. Ecoa-se a seguinte frase previamente gravada: Foi de José Arcádio Buendía a ideia de plantar no vilarejo macondiano amendoeiras por meio de métodos que as tornaram perpétuas. As amendoeiras se tornam símbolos eternos, não somente em Cem Anos de Solidão, mas em muitas outras obras de Gabriel Garcia, simbolizando a imortalidade da cidade imaginária. Uma inspiração literária que nos sussurra.)

Vigotski está para nós como as amendoeiras estão para Márquez (2006). Mesmo após 80 anos de sua morte, nosso autor soviético prossegue desafiando a morte como sinônimo de fim. Sua trajetória permanece como uma reticência que se perpetua entre o passado de suas brilhantes e fundamentais reflexões sobre o ser humano e a alegoria do que poderia ter sido continuado por ele se a mortalidade não o tivesse alcançado. Interrompida aos 37 sua criação não se encerrou; ao contrário, tornou-se prenúncio e legado aberto. Um legado que poderia render uma instigante obra literária aos estilos realistas fantásticos.

Compreender o ser humano era sua literatura factual. E o estudo da consciência na relação com a realidade objetiva passou a ser o objeto de sua teoria embasada, sobretudo, no método materialista histórico-dialético marxiano e o monismo espinosano[48].

Conforme nos explica Aquino e Toassa (2019) dois momentos importantes na obra de Vigotski são destacados. O primeiro, entre 1917 e 1927, foi marcado por amplas leituras em uma psicologia ainda em formação no contexto da Rússia czarista, isto é, durante o sistema político pré Revolução de 1917[49]. O segundo momento, de 1927 a 1934, é conhecido como a fase da "Teoria Histórico-Cultural". Curiosamente, esse título não foi atribuído por Vigotski, mas sim pelos seus críticos. Durante esse período, Vigotski passou a sistematizar as funções psíquicas superiores e a construir uma estrutura teórica para o caos metodológico que caracterizava a psicologia da época. (Aquino; Toassa, 2019).

Mas como estudar um fenômeno, a consciência, que não pode ser diretamente observado? Desde pelo menos 1924 e como se vê literalmente no manuscrito de 1929 sobre a "psicologia concreta da pessoa", Vigotski buscou compreender as determinações universais

---

[48] Segundo Toassa; Moraes (2024), o apreço de Vigotski pela obra do filósofo Barush(de) Spinoza, Espinosa na língua portuguesa, levou-o a um pensamento singular no contexto da psicologia russa. Embora não sistematizada uma teorização com referência direta, a relação corpo-mente é problematizada enquanto um conjunto de reações à influência do meio. Uma composição de um todo único (monismo) entre psiquismo e fenômenos materiais é considerada. "Corpo e consciência, assim, modificam-se juntos nas vivências artísticas, cotidianas ou de outra ordem." (2024, p. 140). Nessas reflexões, Vigotski tece "a lei da realidade dos sentimentos"(Toassa e Moraes, 2024, p. 140) e a busca entre a unidade intelecto-afeto é desencadeada. Vigotski percebeu a indissociabilidade entre o problema da relação corpo-mente (monismo psicofísico) e o materialismo.

[49] A Revolução Russa de 1917 foi um marco não apenas político, mas também estético e cultural, influenciando profundamente os projetos artísticos e científicos do período. Segundo Wedekin e Zanella (2013), Vigotski integrou-se a esse movimento ao conceber a arte como forma de reorganização da vida e da consciência, em sintonia com os ideais de transformação social daquele contexto histórico.

que constituem o desenvolvimento singular da consciência humana. Determinações universais porque se apresentam em todas as sociedades conhecidas, ainda que em formas particulares e históricas. Vigotski considerava a possibilidade de uma análise social das pessoas "[...] como membro de um grupo social definido" (1929/2000, p. 32)

(As luzes projetam no chão linhas entrelaçadas, sugerindo um emaranhado de contradições que ora se complementam, ora se chocam)

É desse palco de tensões que emerge o fazer científico de Vigotski. Sua escrita, marcada por inquietações teóricas e éticas, não se constituiu em abstração, mas em diálogo com os dilemas de sua época. Como afirmam Costa e Ishibashi (2024), "[...] a prática orientou um conjunto articulado de princípios metodológicos que envolvia reflexão sobre o objeto e os objetivos da pesquisa, princípio explicativo, modo de proceder à análise e método de análise." (p. 181). Assim, o objeto do estudo, a consciência, orientava os caminhos de sua investigação.

Na luta contra os dualismos científicos de sua época, Vigotski mergulha nas fronteiras dos "es/ous" e emerge com a unidade dialética do ser: corpo e alma, mente e emoção, natureza e cultura, normal e patológico. "Es/ous" que se diluem em uma psicologia da totalidades viva, e que acolhe também o que a ciência preferia relegar às margens.

(Atrás da cortina transparente e da imagem que nela se projeta, surgem três silhuetas que, aos poucos, saem da cena)

O interesse de Vigotski se volta, sobretudo, àqueles e àquelas que estavam fora dela: os que vivem às margens de um rio de águas diáfanas ou amarrados a alguma castanheira a proferir latim enquanto são considerados loucos ou loucas: "os Josés Arcádios Buendiás". Àqueles e àquelas classificados como anormais, deficientes, marginais. As minorias. Ou, talvez, a maioria silenciosa?

Há cem anos, Vigotski afirmava que "[..] formas de comportamento anormal também podem ser encontradas em pessoas normais, manifestando-se como formas de comportamento transitórias e temporárias [...]" (1921-1924/2003d, p. 256). Mesmo que seja o caso de serem formas mais persistentes, nosso autor é taxativo sobre não haver qualquer limítrofe que seja capaz de dizer o que é normal ou anormal no ser humano, "[...] a norma representa o conceito meramente abstrato de certa magnitude média dos casos mais frequentes de um fenômeno e,

nos fatos, não se encontra em forma pura, mas sempre mesclada com algumas formas anormais.” (1921-1924/2003d, p.256)

O ponto chave é que não existem fronteiras precisas entre o comportamento normal e o anormal. O que é considerado normal em uma situação pode ser visto como anormal em outra. Além disso, muitas vezes encontramos uma mistura de comportamentos normais e anormais em qualquer sociedade, porque a realidade é muito mais variada e complexa do que qualquer padrão abstrato pode capturar completamente. A normalidade, assim, é uma abstração e o ser humano, um entrelaçamento contraditório de formas diversas e dinâmicas de existência.

É justamente nesse entrelaçamento de contradições que o drama ganha forma na teoria vigotskiana. Na crítica de leitor[50] sobre a Tragédia de Hamlet (Vigotski, 1915-1916/1999a) podemos reconhecer o drama como um assunto que vai se constituindo como substrato da sua obra, aquilo que faz suas amendoeiras permanecerem eternas, como em Cem Anos de Solidão. Essa primeira leitura literária sobre a obra de Shakespeare anuncia um caminho que se ampliará em seus estudos sobre a arte, pela qual a tensão entre forma e conteúdo se tornará objeto privilegiado de investigação.

Em Psicologia da Arte (1925/1999b), Vigotski retorna a discussão e propõe uma ruptura com abordagens que explicam a arte a partir do artista ou do espectador. Ele elege a própria estrutura da obra como objeto da psicologia da arte. Para ele, a arte é expressão histórica da humanidade, não apenas produção individual, e deve ser investigada em sua forma e conteúdo. A crítica de Vigotski volta-se contra dualismos e simplificações, defendendo que é possível descobrir “leis psicológicas” que expliquem como a arte atua sobre o ser humano, em oposição ao idealismo que a concebia como insondável.

Vigotski (1925/1999b) tenciona a compreensão do conteúdo (a realidade imediata, os elementos cotidianos que servem de base à criação) e forma (o arranjo estético desse conteúdo). No entanto, forma e conteúdo não se combinam harmonicamente, mas se

[50] Paulo Bezerra menciona no comentário inicial do livro A Tragédia de Hamlet, de Vigotski (1915/1916), "A crítica de leitor desenvolvida por Vigotski é uma concepção estética abrangente e não engessada pelos moldes tradicionais" (Bezerra, 1999, p. XV, grifo do autor). Isso sugere que, nessa abordagem crítica, Vigotski se afasta do cientificismo para oferecer uma crítica subjetiva, focada na relação entre o leitor e a obra, permitindo que a obra se manifeste por meio de um "enfoque coeso e pessoal, sem qualquer fragmento de opiniões alheias e marcado exclusivamente pela autenticidade do autor" (1999, p. XI). O próprio Vigotski, no prefácio do livro, afirma: "Essa crítica não se baseia em conhecimento científico ou pensamento filosófico, mas em uma impressão artística imediata. É uma crítica francamente subjetiva, que não pretende nada, uma crítica de leitor" (1915-1916/1999a, p. XVIII).

constituem como uma unidade contraditória: a forma nega e transforma o conteúdo, criando uma nova realidade. Essa tensão é fundamental na estrutura da obra de arte.

Segundo Vigotski (1925/1999b), essa contradição é particularmente visível na tragédia, pela qual emoções antagônicas se tensionam até o clímax, resolvendo-se em uma nova unidade por meio do herói trágico, que condensa os planos opostos da obra. A tarefa da psicologia da arte é compreender o movimento dessas contradições. Defendemos: o drama, a luta dos contrários!

Ainda que nesse período suas teorias do desenvolvimento humano não estivessem plenamente sistematizadas, já é possível perceber analogias entre os estudos sobre arte e suas formulações posteriores sobre a consciência. Como afirmam Bein, Lévina, Morózova, Shif e Vlásova (1997), o projeto de Vigotski era construir uma nova psicologia soviética, "[…] livre da camada secular fossilizada do idealismo e de outros componentes anticientíficos" (p. 379, tradução nossa). A tensão entre forma e conteúdo, central em sua leitura da arte, também aparece em sua concepção do desenvolvimento da personalidade como unidade dinâmica entre fatores biológicos e sociais, que não se combinam de maneira mecânica, mas constituem uma totalidade diferenciada e mutável (Bein et al., 1997, p. 367).

Essa composição pode ser metaforicamente comparada a um rio encantado, que flui ora sereno, ora turbulento, narrando os dramas e as crises da existência. Como em Macondo, o drama pode até ser recurso poético, mas é estrutura constitutiva da vida, da arte e da consciência. E, assim como as amendoeiras, o pensamento de Vigotski segue lançando raízes fecundas, sempre vivas em sua potencialidade de renovar sentidos.

Mas esse rio não corria em abstração: seu curso se inscrevia em um tempo histórico marcado por disputas, projetos e reordenações sociais. Entre 1928 e 1932, a União Soviética implementava um amplo plano nacional que visava garantir que as minorias nacionais realizassem "[...] um salto grandioso na escadaria de seu desenvolvimento cultural", impulsionando o próprio progresso econômico do país (Vigotski, 1929/2023e, p. 145).

Preocupava Vigotski que os métodos pedagógicos, articulados à pedologia, pudessem de retirar das margens os dilemas do desenvolvimento da criança, evitando uma generalização etnocêntrica dos processos educativos. Em suas palavras, urgia deslocar "[...] das margens os problemas gerais do desenvolvimento cultural, os problemas gerais do estudo das particularidades do meio nacional e da criança nacional a elaboração de um conjunto de procedimentos etc." (Vigotski, 1929/2023e, p. 151).

O que isso nos ensina é que, no processo de desenvolvimento humano, se refletem as características únicas da existência de um povo em determinado tempo: tradições, práticas culturais, condições econômicas e eventos sociais determinam, em larga medida, como somos, como aprendemos, como nos relacionamos. O desenvolvimento de uma criança envolve dimensões políticas e sociais, parte de um projeto que varia conforme o contexto nacional e as circunstâncias históricas de cada grupo.

Por isso, para Vigotski, as chamadas minorias nacionais não se restringem a agrupamentos territoriais em distritos, cidades ou estados. Elas incluem também as crianças, adolescentes e adultos marcados por classificações de "[...] baixa capacidade mental [...]" (Vigotski, 1929/2023e, p.149) em consequência de "[...] negligências pedagógicas [...]" (p.149). Sua proposta é que se reconheça, como tarefa impreterível, a análise atenta às singularidades das pessoas, inclusive aquelas forjadas pelos projetos políticos nacionais e pelas condições concretas de vida.

Nesse sentido, assim como o desenvolvimento, quando marcado por rupturas e saltos qualitativos, pode ser apressadamente reduzido à noção de crise, também a diversidade humana corre o risco de ser aprisionada em classificações rígidas que obscurecem sua historicidade e potência. Contra esse reducionismo, a contribuição social de Vigotski é notável: em vez de fixar categorias, ele desvela processos. Mais do que um teórico da defectologia, da linguagem ou da arte, revela, como essência de sua preocupação científica e ética, o ser humano em sua complexidade e nos dramas sociais de sua existência.

Com ele aprendemos que muitos dos comportamentos considerados "problemáticos" não podem ser entendidos como atributos fixos, mas se revelam nas tensões entre a diversidade humana e os projetos normalizantes de sociedade. São efeitos de uma norma erigida como universal, frequentemente legitimada por sistemas educacionais, diagnósticos e políticas que desconsideram as singularidades da vida. Se há um fio dramático em sua teoria, ele está na recusa a uma norma absoluta que oprime e na afirmação de que o desenvolvimento é atravessado por tensões e lutas históricas.

É nesse ponto que o drama deixa de ser apenas um tema reconhecível em sua obra e se transforma, para nós, em um marcador teórico vivo: o movimento vital da consciência e da constituição humana ancorado em conflitos estruturais, contradições internas e externas, históricas e materiais, que impulsionam o "nosso ser".

(O som de passos ecoa, sugerindo a entrada de personagens.)

2.1 PARTE 1: DRAMA COMO FIO ESTRUTURANTE[51] NA TEORIA DE VIGOTSKI

(Um feixe de luz vermelho recorta o palco em diagonal, como uma linha que atravessa a cena. Uma gravação ecoa: "Quando Úrsula, a centenária personagem de Cem Anos de Solidão, se ocupava de tarefas domésticas, foi surpreendida por um fio de sangue que escorria discreto, chegando exatamente ao local em que ela estava. Intrigada, decidiu segui-lo.
Atravessou salas da casa, alcançou as ruas e varandas, refez o caminho até descobrir sua origem: um corpo estendido ao chão. O fio, mais do que sangue, era um percurso inevitável que unia destinos. (Márquez, 2006)*)*

Esse fio, discreto e implacável, lembra que o drama pode se anunciar tanto em sinais sutis quanto em acontecimentos incontornáveis. É metáfora de uma vivência que, silenciosa ou ruidosa, reconfigura o cotidiano e abre passagens inesperadas. O que Márquez (2006) inscreveu em sua narrativa, Vigotski nos ajuda a reconhecer como estrutura da vida psíquica: um percurso dramático que envolve a personalidade, a história e o próprio funcionamento do cérebro.

É por esse fio que conduzimos a parte I do nosso primeiro Ato. O percurso volta-se, sobretudo, a três textos do autor soviético que estudamos em convergência: o Manuscrito de 1929, em diálogo com George Politzer (1998); as formulações sobre os sistemas psicológicos (1930); e o estudo sobre o destino das funções psíquicas (1934). O propósito da seção é acompanhar como o drama vai se afirmando como princípio organizador da abordagem vigotskiana: da sensibilidade estética à psicologia concreta, da cena teatral ao palco vivo da personalidade.

Ao longo desses textos, propomos ler o drama como categoria, núcleo, que permite compreender a organização da vida psíquica e social no entrechoque de papéis sociais, posições sociais e sistemas de funções no interior da personalidade. Nessa direção, o drama evidencia a importância das contradições e tensões no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, reconfigura os lugares ocupados pela pessoa nas relações e constitui o próprio desenvolvimento humano.

---

[51] O uso do termo estruturante refere-se, nesta tese, ao modo como vemos o drama sustentando e organizando internamente a psicologia formulada por Vigotski, constituindo-se como um fio que articula seus fundamentos teóricos, metodológicos e explicativos. Não se trata de atribuir ao drama o estatuto de uma estrutura fixa, formal ou externa ao movimento do pensamento do autor, tampouco de uma concepção estruturalista da psicologia, mas de compreender o drama como um princípio dinâmico e histórico, inseparável das crises, das contradições e dos processos de criação que atravessam a constituição do desenvolvimento humano em sua obra.

(O feixe vermelho se abre em foco, expandindo-se pelo palco como uma respiração de luz.)

Beton (2022) chama de intensidade dramática a progressão de uma obra que alterna tensão, relaxamento e clímax, mantendo o público implicado. O drama, segundo o autor, é uma forma artística situada entre a literatura e o teatro, transitando de modo fluido entre o que é escrito e o que é vivido em cena. É na encenação, com suas falas, gestos, expressões e enfrentamentos, que o drama ganha forma e potência. Essa dualidade coloca o drama em uma posição única, pela qual ele depende tanto dos elementos literários, como a estrutura narrativa e o desenvolvimento dos personagens, quanto dos elementos teatrais, como a interação com o público e a técnica para dar vida ao texto.

Nietzsche (1974) já apontava o diálogo como força constitutiva do drama literário. São os personagens, suas falas e contradições que movem a ação, instauram o conflito e nos envolvem em seu destino. Beton (2022) reforça: o drama se constitui de personagens com objetivos nítidos, que enfrentam obstáculos em um espaço e tempo definidos, exigindo do autor uma curva de intensidade que mantenha o público em permanente implicação.

Embora não seja objetivo desta tese adentrar nas particularidades da linguagem dramática como gênero artístico, é desse campo que o drama escorre para outras áreas, inclusive para a obra de Vigotski O rastro de sangue que chega até a Úrsula, em seu curso aparentemente desgovernado, inspira-nos a pensar o drama como linha de sentido: percurso que revela e transforma.

Essa linha nos leva a uma produção de Vigotski que começa muito antes de seu reconhecimento como psicólogo: seus textos entre 1912 e 1918, resgatados no Brasil pela pesquisadora Priscila Marques[52] em uma empreitada de respeito pela cultura e língua russa. Uma preciosa artesanaria que reúne textos de um Vigotski, até então, incógnito. Além dos textos produzidos por Vigotski em meados de 1915-1916, sobre Hamlet, e o Psicologia da Arte de 1925, o trabalho de Marques (2022) traz à tona o que acontece no intervalo de 10 anos entre um e outro estudo.

[52] Docente de russo na Faculdade de Letras da UFRJ, concluiu estágio pós-doutoral na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP), com foco na pesquisa da obra inicial Vigotski. Graduada em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2006), possui também mestrado e doutorado em Literatura e Cultura Russa pela FFLCH-USP. Suas áreas de pesquisa incluem Literatura e Cultura Russa, com especial interesse na Psicologia da Arte e na tradução de literatura russa. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/8746812719264410 Acesso em: 09 ago 2024.

Vigotski vai se constituindo, ao longo de sua juventude, como um exímio crítico teatral, autodenominando-se crítico de leitor[53], com uma interessante escritura que o revela estético e pesquisador (ou seria pesquisador estético?). Como nos explica Marques (2022):

> Emerge dessa produção a figura de um interlocutor bastante ativo, engajado no campo da cultura, particularmente em sua manifestação cênica, mas também literária e, em menor medida, das artes plásticas. O Vigotski crítico é, ao mesmo tempo, um agente social de olhar apurado para o público e seu contexto social e histórico e um esteta arguto, de elevada sensibilidade para fazer e o fluir artístico. “ (p. 23)

São nesses “pergaminhos vigotskianos" que o futuro de seu legado vai sendo traçado. Menos enigmáticos como o que Melquíades escreveu sobre a família Buendía[54] e o futuro de Macondo, mas igualmente marcados pela inquietação em compreender o ser humano em sua complexidade. Sintetiza Marques (2022 p. 23), Vigotski foi “[...] um ator social interessado na dinâmica humana e em seu desenvolvimento, ávido por construir uma nova sociedade e promover o avanço humano de forma integral.”

Em suas resenhas críticas (Marques 2022), encontramos Vigotski profundo na arte, recusando a ideia de uma vida humana reduzida à passividade. Sua perspectiva se alinhavava à vanguarda da época[55] que estava se consolidando por um espírito revolucionário e transformador do cotidiano. Em Psicologia da Arte (1925), a célebre metáfora da transformação da água em vinho explicita esse potencial: a arte não se limita a reproduzir o real, mas o supera e o recria.

Ao entrarmos em contato com materiais traduzidos por Marques (2022), entendemos a prerrogativa de que em Vigotski “[...] há pontos de continuidade que apontam para certos núcleos mais ou menos estáveis no pensamento vigotskiano[...]” (p. 42). E a arte é um desses

---

[53]Paulo Bezerra menciona no comentário inicial do livro A Tragédia de Hamlet, de Vigotski (1915/1916), "A crítica de leitor desenvolvida por Vigotski é uma concepção estética abrangente e não engessada pelos moldes tradicionais" (Bezerra, 1999, p. XV, grifo do autor). Isso sugere que, nessa abordagem crítica, Vigotski se afasta do cientificismo para oferecer uma crítica subjetiva, focada na relação entre o leitor e a obra, permitindo que a obra se manifeste por meio de um "enfoque coeso e pessoal, sem qualquer fragmento de opiniões alheias e marcado exclusivamente pela autenticidade do autor" (1999, p. XI). O próprio Vigotski, no prefácio do livro, afirma: "Essa crítica não se baseia em conhecimento científico ou pensamento filosófico, mas em uma impressão artística imediata. É uma crítica francamente subjetiva, que não pretende nada, uma crítica de leitor" (1915-1916/1999a, p. XVIII).

[54] Conforme destacado na nota de rodapé 11, Melquíades escreveu em pergaminhos a história da família Buendía, em uma linguagem desconhecida. Esses pergaminhos foram posteriormente decifrados pelo personagem Aureliano Babilônia, revelando o destino da família e de Macondo, em Cem Anos de Solidão.

[55] A vanguarda da época está relacionada aos movimentos artísticos que surgiram no início do século XX na Rússia, como o futurismo russo, o suprematismo e o construtivismo, fortemente influenciados pela Revolução de 1917 e pelo ideal de transformação da arte em instrumento de reorganização da vida. Esses movimentos rejeitavam a reprodução passiva da realidade e propunham uma estética ativa, experimental, voltada à criação do novo. Vigotski, especialmente em sua Psicologia da Arte, dialoga com esse espírito ao defender que a arte tem o poder de superar o cotidiano e produzir outras formas de existência (Wedekin; Zanella, 2013).

“temas centrais” que nunca abandonam a trajetória intelectual do autor soviético “[...] a arte nunca é pretexto, enfeite ou acessório de pensamento.” (Marques, 2022, p. 42).

O lugar da arte em Vigotski se desdobra como princípio estético que vai além da contemplação e marca o modo de analisar a cultura. Nesse horizonte se inscrevem a literatura, a linguagem teatral e todo o universo que o Teatro faz emergir. Especialmente, o drama. O drama da dramaturgia, da Arte Cênica, de Aristóteles, ganha outros contornos nas mãos vigotskianas que, como as mãos da personagem Rebeca, de Cem Anos de Solidão, pareciam “[...] elaborar com fios invisíveis a trama do bordado”. (Márquez, 2006, p.57).

Na dissertação que serviu de prelúdio a esta tese, realizamos uma leitura de alguns textos de Vigotski, acompanhada por interlocutores e interlocutoras que evidenciam o drama como tecido sobre o qual o desenvolvimento humano se recama. Já naquele momento reunimos escritos do autor que nos permitiram acompanhar esse movimento em sua obra, entre eles: A Tragédia de Hamlet, o Príncipe da Dinamarca (1915-1916/1999a); Psicologia da Arte (1925/1999b); Psicologia Pedagógica (1921-1924/2003a); as Sete Aulas (1930/2018); o Manuscrito de 1929; Imaginação e Criação na Infância (1930/2009a) e Sobre o trabalho criativo do ator (1932/2009c). Esse percurso foi enriquecido pelo diálogo com estudiosos como Delari Júnior (2011), Pino (2000, 2005), Smolka (2009), Capucci (2017), Prestes (2008, 2010, 2014, 2016), Toassa e Souza (2010) e, especialmente, Del Río e Álvarez (2007).

Defendemos, portanto, que, ainda que o termo drama não apareça de modo sistemático nos escritos de Vigotski, sua presença pode ser lida como estruturante em sua obra. Alguns intérpretes, como Delari Júnior (2011), sustentam que o conceito está explícito em algumas passagens do autor soviético, exigindo esforço para ser identificado. Entretanto, ao considerar o conjunto das relações conceituais mobilizadas por Vigotski, entendemos que o drama não se apresenta apenas em menções pontuais, mas constitui uma maneira mais profunda de compreender a vida psíquica e o desenvolvimento humano.

Por isso, continuamos a acompanhar, sobretudo, a perspectiva de autores como Del Río e Álvarez (2007), para quem o drama, mesmo quando não nomeado diretamente, constitui chave fundamental das reflexões vigotskianas. Sustentamos que o drama, em Vigotski, desloca-se do campo estético para a compreensão da personalidade, do desenvolvimento e das relações sociais. Nesse sentido, o drama refere-se ao entrechoque de papéis sociais, posições sociais e sistemas psíquicos, tal como se organizam concretamente na vida vivida.

Desde 1915-1916, a crítica de leitor a Hamlet já revelava esse movimento inaugural de Vigotski: o drama compreendido em dois planos, tanto como gênero teatral quanto como

chave para pensar o desenvolvimento humano. Nesse segundo sentido, o drama é significado na ação, nas escolhas e nos conflitos entre diferentes papéis sociais que vivenciamos. Ao se debruçar criticamente sobre Hamlet, Vigotski ocupa uma posição de fronteira entre literatura e psicologia, onde a tragédia artística se cruza com os dilemas vitais do homem social. Trata-se, portanto, de uma forma de compreender a vida psíquica como campo de tensões, no qual desejos, afetos, deveres e pensamentos entram em relação conflitiva no interior da personalidade.

Quem viveu tão intensamente o drama da vida e da morte como Vigotski, dificilmente deixaria de se interessar por esses pontos de passagem, em que dois mundos se encontram mesmo sem se fundir. É nesse território que Hamlet se ergue como figura central de sua reflexão inicial sobre o drama. Seu fascínio de pela tragédia shakespeariana revela mais do que apreço literário: antecipa, portanto, uma forma de escripensar a personalidade.

A crítica de leitor à Tragédia de Hamlet representa, portanto, mais que acaso. Era ponte, travessia, conexão entre um jovem escritor - seu "ser" de 19 anos, crítico literário - e o cientista renomado - seu "ser" de 27 anos, analista epistemológico que nunca deixou escapar a poesia. Sobretudo, a tessitura de seus múltiplos "si mesmos", sua predileção literária como enredo de sua própria história, até os derradeiros instantes em que vida e imaginação pareciam dobrar o tempo.

Na pergunta "[...] ser ou não ser, eis a questão" (Shakespeare, 2007, p. 51), ecoa a tensão constitutiva da vida: permanecer no que se conhece ou arriscar-se ao desconhecido; sustentar-se no que é ou inventar o que ainda não existe. Hamlet caminha no fio entre sanidade e loucura, vida e morte, realidade e fantasia, e não apresenta uma personalidade fechada, estanque. Para Vigotski (1915-1916/1999a), esse espaço intermediário, esse limiar, é fértil para compreender os estados de transformação da vida psíquica.

Segundo os dicionários da língua portuguesa, "limiar" designa, em seu sentido literal, a soleira da porta, ponto que marca a entrada e a passagem entre dois espaços. Em uso figurado, a palavra refere-se ao início de algo, ao momento de transição ou ao ponto em que se anunciam mudanças. É nesse registro que Delari Júnior (2011) emprega o termo para interpretar a obra de Vigotski, entendendo o limiar como "região de fronteira" (p. 182), especialmente perceptível quando arte e psicologia se entrelaçam.

Na obra de Vigotski conseguimos reconhecer esses limiares tanto nos grandes eventos ou nas decisões radicais do ser humano, quanto em situações aparentemente mínimas:

o brincar da criança, a crise de desenvolvimento, o instante em que uma palavra nova é dita, ou quando um gesto inesperado altera a cena da vida.

O termo drama, de fato, aparece com maior frequência em textos como Hamlet (1915-1916) e Psicologia da Arte (1925), escritos ainda por um Vigotski jovem, com pouco mais de vinte anos. Contudo, como defendem Yaroshevsky (1989) e Del Río e Álvarez (2007), aos quais nos somamos, ao longo de toda a sua trajetória o autor tece uma psicologia dramática, concebida a partir de uma perspectiva dialética, materialista e histórica, em que as contradições das relações humanas são constitutivas, e não acidentais.

O drama, em Vigotski, vai adquirindo novos contornos à medida que o autor mergulha na sua investigação psicológica, sobretudo em suas formulações sobre a personalidade. Nesse percurso, um interlocutor decisivo surge: Georges Politzer (1903-1942).

No Manuscrito de 1929, Vigotski (1929/2000) afirma de modo categórico "O drama realmente está repleto de luta interna impossível nos sistemas orgânicos" (p. 35). Nessa reflexão, o drama já se apresenta como estrutura da personalidade, isto é, expressão de uma personalidade em sua composição histórica, social e conflitiva. Ao afirmar que a luta interna é impossível nos sistemas orgânicos, Vigotski desloca decisivamente a análise para além dos limites da vida biológica e concebe o drama como forma de inteligibilidade própria do humano.

É nesse plano que pensamento e desejo, afeto e dever, memória e atenção deixam de aparecer como funções isoladas e passam a ser compreendidos em suas relações de crise, subordinação, deslocamento e reorganização no interior da personalidade — relações que constituem o próprio drama da vida psíquica. Dialogando com as proposições de Politzer (1998), Vigotski reconhece no drama uma via privilegiada para compreender a vida psíquica em sua historicidade e em sua inserção nas relações sociais.

Politzer (1998), caminha, portanto, em direção convergente, e por isso o trazemos para cena de debate. Ao propor uma psicologia concreta, o autor compreende o drama como a forma viva do fato psicológico. Seu ponto de partida é a vida em ato, situada no entrechoque de forças, papéis e situações. É nesse terreno que ambos os autores se afastam das explicações mecanicistas ou introspectivas da psicologia tradicional. No caso de Politzer, essa crítica dirige-se de modo particular à psicanálise freudiana: embora reconheça a originalidade da clínica de Sigmund Freud (1856–1939), que lança luz sobre sonhos, atos falhos, sintomas e identificações, aponta uma contradição fundamental entre o gesto clínico concreto e a forma abstrata de explicação que o sustenta.

O gesto clínico concreto é, como explica Politzer (1998), a escuta e a análise atenta da singularidade de cada pessoa, tal como Freud realizava ao acompanhar seus pacientes em situações carregadas de sentido, como nos relatos de sonhos, nas falas interrompidas, nos lapsos ou nos sintomas corporais. São momentos vividos, enredados na biografia e nas relações sociais da pessoa, nos quais o sofrimento psíquico se expressa em forma de enigma. No entanto, segundo Politzer (1998), esses momentos carregados de vida acabam sendo enquadrados por Freud dentro de modelos explicativos universais e esquemas simbólicos abstratos, como o complexo de Édipo ou a teoria das pulsões, o que, para o autor, reduz a potência concreta da experiência humana.

Para Politzer (1998), Freud se aproxima do drama, mas o recobre com um aparato conceitual idealizado, esvaziando sua força singular. “A originalidade da psicanálise não poderá mais ser traduzida no plano da explicação” (Politzer, 1998, p. 173), afirma, uma vez que suas categorias teóricas acabam por reproduzir os limites da psicologia clássica. Em contraponto, ao autor propõe uma ruptura epistemológica: fundar uma psicologia centrada na ação significativa do sujeito, em sua vida situada e histórica, marcada por vínculos afetivos e sociais.

É nesse movimento que emerge o drama como núcleo da psicologia concreta, entendido como a organização significativa da vida psíquica no interior das situações vividas. O fato psicológico pode até existir “dentro” da mente, mas se expressa na ação concreta de uma pessoa implicada, situada em relações. “O fato psicológico é o comportamento com um sentido humano” (p. 178). Trata-se, portanto, de uma reconstrução de sentido vivida pela pessoa, expressa em gestos, falas, silêncios ou resistências, e compreensível apenas quando inserida no fluxo dramático da existência.

Profundamente conectada ao contexto histórico europeu em que vivia, Politzer (1998) escreve em meio a um continente marcado pelas perdas da Primeira Guerra Mundial, pela instabilidade política e pelo colapso das antigas certezas filosóficas e científicas. Sua escolha conceitual se inscreve em um projeto filosófico mais amplo, isto é, superar o dualismo interior/exterior que atravessava a psicologia clássica, ao propor que o fato psicológico fosse compreendido como segmento do drama da vida de uma pessoa. Nas palavras do autor: “[...] a psicologia concreta encontrou no drama humano um grupo de fatos mesmo que atendem como jamais os da psicologia clássica às condições de existência de uma ciência positiva” (Politzer, 1998, p. 183).

O projeto de Vigotski em sua época também era o de construir uma psicologia que, ao mesmo tempo científica e histórica, pudesse responder às tarefas de transformação da vida social. Lembram Toassa e Marques (2023), seu compromisso era com o refazimento socialista do ser humano que ultrapassou o campo acadêmico e se estendeu para propostas de políticas públicas. Vigotski desenvolveu manuais de formação de professores da Educação Básica, resenhas jornalísticas, críticas documentadas. Tal como Politzer (1998), Vigotski (1929/2000) recusa a psicologia como descrição de estados interiores e reivindica uma ciência capaz de apreender o drama humano em sua concretude histórica, pelo qual cada crise e cada transformação da personalidade se ligam às possibilidades de mudança social.

O drama, nessa abordagem, é a forma pela qual a vida psíquica se organiza nas situações vividas que adquirem significação. Ele envolve uma situação marcada por relevância afetiva, uma relação afetiva com o entorno e a implicação subjetiva em acontecimentos que o atravessam. Como explica Politzer: “O fato psicológico não é o comportamento simples, mas o comportamento humano, isto é, o comportamento enquanto relacionado, por um lado, aos acontecimentos dentro dos quais se desenvolve a vida humana e, por outro lado, relacionado ao indivíduo” (1998, p. 181). O drama, portanto, se enraíza no cotidiano: em cada gesto com carga de sentido, em cada palavra que expressa conflito, perda ou aspiração.

Na proposta de Politzer (1998), a psicologia concreta rompe tanto com a psicologia formalista das explicações mecanicistas quanto ao realismo introspectivo que pretendia captar, “por dentro”, a vida mental. O fato psicológico deixa de ser visto como dado perceptivo imediato e passa a ser compreendido como reconstrução da experiência vivida. É a dimensão dramática que se manifesta nos atos da pessoa, de modo privilegiado, nos relatos que ele faz de sua trajetória. Por isso, o método da psicologia concreta se ancora na narrativa, e não na introspecção ou no experimento, valorizando a palavra viva como via de acesso ao drama da vida.

Importante frisar, contudo, que nem toda situação vivida se constitui como drama. Politzer (1998) distingue o gesto isolado ou o comportamento pontual, sem enredo, como simples fato bruto. O drama emerge quando a experiência deixa de ser mera ocorrência externa. O que, a partir de Vigotski (1934/2018d), se compreende quando a experiência se transforma em vivência, isto é, quando ganha significação.

Em Vigotski (1934/2009b), significar é inscrever o vivido no tecido histórico e social que organiza o pensamento. O significado, relativamente estável, assegura a inteligibilidade e

a partilha social; o sentido, mais móvel, incorpora a dimensão afetiva e subjetiva, revelando a singularidade da relação de cada pessoa com o que vive. O que está em consonância com Politzer (1998) sobre o drama não estar, portanto, no gesto mecânico, mas na ação que adquire significação.

Para Politzer (1998), cabe ao psicólogo observar a vida em sua forma dramática: o gesto, a fala, a resistência, o silêncio ou a fantasia só se tornam compreensíveis quando situados dentro do drama que os constitui, isto é, no enredo, na vida da pessoa. Esse deslocamento redefine radicalmente o campo da psicologia, pois implica compreender o sentido das ações humanas não em sua aparência isolada, mas em seus encadeamentos afetivos e na maneira como dão forma à existência concreta.

A psicologia concreta, assim, não busca representar ou repetir o drama humano, mas colocá-lo em análise: tomá-lo em sua lógica externa, como objeto de estudo, sem perder de vista sua interioridade vivida. É nesse paradoxo fecundo que a psicologia pode se tornar, ao mesmo tempo, objetiva e humana. Politzer (1998) é categórico: “O drama não é nada ‘interior’. Na medida em que requer um lugar, o drama desenrola-se no espaço como o movimento ordinário” (1998, p. 179). Trata-se de algo que o psicólogo pode reconstruir, descrever, compreender.

Em última instância, a força da proposta de Politzer (1998) está em afirmar que a psicologia só será concreta se renunciar à ideia de que o “psíquico” é uma substância ou uma instância isolada dentro da pessoa, e aceitar que ele se manifesta apenas como acontecimento dramático, no entrelaçamento da história pessoal, das relações sociais e das situações vividas.

As ideias de Politzer (1998) se integram e ganham contornos renovados em Vigotski, sobretudo ao que está presente no chamado “Manuscrito de 1929", texto que, embora composto mais em forma de anotações, apresenta uma guinada decisiva no modo de conceber o funcionamento das funções mentais superiores e da personalidade. Nele, Vigotski (1929/2000) afirma uma perspectiva que toma a personalidade como unidade viva, contraditória e socialmente construída.

Politzer (1998) e Vigotski (1929/2000), portanto, convergem em suas críticas à psicologia tradicional e no esforço de reconstruir o campo psicológico a partir da vida concreta, vivida como drama. Isto é, uma psicologia que se reconstrói como ciência do drama vivido. Essa aproximação conceitual anuncia uma virada epistemológica: compreender o desenvolvimento humano para além do acúmulo de funções ou estágios, mas como percurso

de tensão, crise e reorganização. Como propõe Vigotski: *"*[...] a psicologia não pode apresentar-se nos conceitos dos processos, mas do drama" (1929/2000, p. 38).

Em Vigotski (1929/2000) encontramos a formulação explícita de que a organização da psique humana acontece sob o drama, afastando a psicologia de deduções baseada em leis puramente naturais ou fisiológicas. O interesse do autor está no modo concreto pelo qual as funções psíquicas superiores se organizam e se regulam no interior da personalidade. As contradições, tensões e choques entre sistemas funcionais dessas próprias funções, como o conflito entre pensamento e desejo, sentimento e dever, memória e atenção, são estruturas fundamentais de uma dinâmica psíquica.

Para exemplificar esse processo reflexivo, Vigotski (1929/2000) recorre a exemplos figurativos. À semelhança da "telefonista que opera o aparelho telefônico" - quando as chamadas telefônicas ainda eram conectadas manualmente em centrais, a personalidade é compreendida como um conjunto de relações sociais interiorizadas, um organismo que atua sobre si mesmo. Tal como a telefonista, que regulava o fluxo das vozes ao acoplar e desacoplar cabos para estabelecer ligações, é o ser humano quem também ocupa o papel principal na regulação da vida psíquica. As funções psicológicas superiores - atenção, memória, pensamento, linguagem, vontade - são orientadas pelas ações da pessoa, mediadas por instrumentos sociais que, uma vez internalizados, permitem à pessoa operar sobre si mesmo.

Ao tratar das funções psíquicas como construções históricas e sociais, Vigotski (1929/2000) sugere um modelo que podemos ler como uma psicologia dos papéis. "Não há hierarquia permanentemente fixa das funções" (p. 36), escreve o autor. "Cada drama (= personalidade) tem seus papéis" (Vigotski, 1929/2000, p. 36).

A metáfora desloca a compreensão da personalidade: em vez de um núcleo rígido, ela é concebida como enredo em constante rearranjo. Os papéis que as funções psíquicas desempenham se redistribuem conforme as situações sociais em que se realizam, revelando que vida interior e vida social não são esferas separadas, mas dimensões interdependentes de um mesmo drama.

Assim como em uma peça, em que um ator alterna papéis conforme a cena, também a personalidade se organiza em um palco relacional, no qual as posições se revezam, se tensionam e se transformam. Essa imagem aponta para uma psicologia que reconhece a mobilidade da pessoa, sua historicidade e a centralidade das relações sociais como espaço dramático onde os papéis subjetivos e sociais são continuamente recriados.

Enquanto a psicologia tradicional concebia a personalidade como conjunto de funções estáveis e hierarquicamente fixas, a perspectiva vigotskiana a compreende como drama em movimento, no qual os papéis das funções psicológicas se reconfiguram conforme as relações sociais que estruturam a personalidade. Para ilustrar essa ruptura, Vigotski (1929/2000) mobiliza a referência à *Commedia dell'arte*, gênero teatral popular surgido na Itália do século XVI. Nessa forma teatral, os atores tinham papéis fixos (Arlequim, Colombina, etc.) determinados por seus "tipos" (*amplua*/*emploi*), representando sempre os mesmos personagens independentemente do enredo - mudava-se o drama, mas o papel permanecia o mesmo. Isso simboliza, para Vigotski (1929/2000), a "psicologia antiga" que considerava as funções mentais (pensamento, emoção, vontade, etc.) como tendo hierarquias imutáveis, funcionando sempre da mesma forma independentemente do contexto social e da singularidade da personalidade.

Inspiradas pelos nomes dos personagens tipos da Commedia dell'arte nomeamos os participantes da nossa pesquisa como Arlecchino, Scapino, Pierrot. Mas com a ideia de um gesto deliberado de inversão crítica: se o diagnóstico de TEA pode operar como tipificação, suas vidas reinscrevem esses papéis em enredos singulares, desestabilizando a lógica da caracterização estática.

Outro exemplo emblemático suscitado por Vigotski (1929/2000) refere-se ao "sonho do Kaffir", utilizado para demonstrar, de maneira concreta, sua tese de que as funções psíquicas superiores assumem diferentes conteúdos e papéis conforme a estrutura social da personalidade. No caso citado, o sonho vivido por um líder tribal africano adquire uma instância normativa: ao sonhar que foi traído, decide punir sua esposa. O conteúdo do sonho, em si, não explica a ação; o que a determina é a função socialmente atribuída a esse conteúdo, o decisivo é a função socialmente atribuída a esse conteúdo, que passa a regular a conduta.

A partir desse exemplo, Vigotski amplia a questão: afinal, quem é que sonha? Que tipo de homem pensa, ama, sofre? Um artista, um camponês, um racionalista, um místico? A psicologia concreta parte dessa pergunta, ou seja, quem é a pessoa que está sonhando? Quais suas relações, suas vivências? O que faz? Onde nasceu, em qual sociedade está inserida? Com o exemplo do sonho do Kaffir, Vigotski (1929/2000) mostra que as funções psíquicas são móveis, situadas em histórias vividas, e que o drama da personalidade se organiza no modo como essas funções se articulam em sistemas internos em tensão.

Vigotski (1929/2000) amplia a análise, recorrendo deliberadamente a exemplos de diferentes tradições para evidenciar a mobilidade funcional das formações psíquicas. Ao

contrastar o sonho do Kaffir com o exemplo do neurótico tal como descrito por Freud, Vigotski mostra que um mesmo conteúdo psíquico pode ocupar posições distintas no drama da conduta: no primeiro caso, o sonho orienta diretamente a ação; no segundo, aparece como derivado do desejo sexual reprimido. Essa variação, esclarece o autor, não altera a estrutura do conteúdo em si, mas o papel que ele passa a desempenhar na regulação da conduta. A hierarquia entre as funções psíquicas, portanto, não é universal nem permanente, mas definida pela estrutura social da personalidade. É nesse sentido que Vigotski sintetiza: "[...] o pensamento em Spinoza é o dono dos desejos; em Freud, é o escravo dos desejos" (1929/2000, p. 36).

O exemplo evidencia uma passagem fundamental: as funções psíquicas superiores, em seu conjunto, constituem-se primeiro como relações sociais e, depois, são internalizadas como funções da personalidade. Primeiro no plano interpsicológico (entre pessoas) e, em seguida, no plano intrapsicológico (dentro da pessoa). (Vigotski, 1930/2023g). Esse movimento se realiza em três momentos: de fora, quando a função se ancora em objetos e signos externos; para os outros, quando organiza a comunicação e a regulação social; e para si, quando se converte em função internalizada da personalidade (Vigotski, 1929/2000).

Ao longo do desenvolvimento, essa dinâmica se redistribui, se desloca e se reconfigura em novas formas, as chamadas neoformações (Vigotski, 1932/2006b). É um processo vivo, continuamente alimentado e retroalimentado pelas "personagens" com as quais atuamos e pelos papéis que assumimos no drama social.

A infância e a vida adulta são marcadas por deslocamento de papéis que desempenhamos na sociedade, de acordo com a função social em questão. Somos múltiplos e nos apresentamos de modos distintos conforme os espaços sociais que ocupamos. A criança que, por exemplo, ao ser buscada na escola, chora e se joga ao chão assim que vê a mãe, vive um papel que não desempenhara durante o dia nesse ambiente. Da mesma forma, o que sou em casa, com meu companheiro, difere do que sou em meu trabalho. E o que fui em um momento anterior da vida já se distancia radicalmente do que sou agora. Essa mobilidade é constitutiva da personalidade: vivemos em permanente revezamento de papéis.

Em Vigotski (1929/2000), esses deslocamentos revelam mais do que a simples diversidade de papéis sociais ao longo da vida: indicam que as funções psíquicas se organizam de modo articulado, ganhando sentido na trama viva dos papéis que representamos e dos lugares sociais que habitamos. Porque, como Vigotski (1929/2000) explicita, há: "A mudança de papel = mudança da atenção (isto é, do centro da estrutura)" (p. 39).

O estudo do psiquismo, assim, rompe com a fragmentação em leis gerais para funções isoladas e com o fixismo que atribuía às regiões cerebrais a organização da vida mental. As funções superiores, segundo Vigotski (1931/2021), não residem em compartimentos estáticos do cérebro, mas emergem em sistemas dinâmicos, inseparáveis da trajetória da pessoa, de sua inserção cultural e da forma como ela atua sobre si mesma por meio de signos, símbolos e palavras. São sistemas em funcionamento dramático, marcados por tensões e deslocamentos, que constituem a personalidade. O ponto decisivo, como formula Vigotski (1929/2000), é "[...] a pessoa dirige o seu cérebro, e não o cérebro a pessoa" (p. 38),

Em 1930, no texto "Sobre os sistemas psicológicos", conseguimos acompanhar em Vigotski a crescente perspectiva da forma sistêmica e dramática pela qual ele sustenta a formulação sobre as reestruturações cerebrais. Ainda que no texto em questão o termo drama não apareça nomeado, conseguimos captar a sua essência quando Vigotski analisa "destinos possíveis" da vida psíquica. De um lado, a adolescência, momento em que "[...] a autoconsciência, a capacidade de se relacionar consigo mesmo de fora, a reflexão, capacidade não apenas de pensar, mas também de tomar consciência do fundamento do pensamento [...]" (1930/2023g, p. 198) se concretizam no entrelaçamento do desenvolvimento das funções psíquicas. De outro, a esquizofrenia, em que algumas funções, embora preservadas em parte, perdem a trama comum que as unia. O mesmo princípio se mostra, então, em direções opostas: reorganização ou desagregação.

Entre a reorganização criadora da adolescência e a degradação patológica da esquizofrenia, revela-se o drama fundamental: as relações, também no sistema cerebral, oscilam permanentemente entre integração e ruptura, entre novas combinações e fragmentação. É a tensão permanente entre a possibilidade de novas sínteses e o risco do colapso.

Um grande sistema dramático está em rede e o cérebro é o palco biológico no qual (e pelo qual) cada mudança de papel, cada deslocamento da atenção, cada percepção se conectam ou se desconectam. A exemplo do telefone na década de 30, diferentes fios são recolocados na entrada do painel telefônico, para que uma única ligação tenha resultado. Imagine diferentes ligações ao mesmo tempo, quantas conexões precisam acontecer? A vida psíquica é, assim, uma rede viva de conexões em constante organização.

A chave dramática dessa compreensão atinge nova densidade em "O problema do desenvolvimento e da desagregação das funções psíquicas superiores" (Vygotski,

1934/2023j), quando Vigotski afirma que desenvolvimento e desagregação são faces de um mesmo processo. O cérebro humano é concebido, então, como consciência histórica e sistêmica

> [...] a própria ideia de que a localização das funções psíquicas superiores não pode ser compreendida de outro modo senão como sendo cronogenica, como resultado do desenvolvimento histórico, de que as relações que são características para cada parte do cérebro são formadas no decorrer do desenvolvimento [...] (Vygotski, 1934/2023i, p. 287).

Mesmo quando em uma lesão cerebral, um déficit seja capaz de ser localizado em alguma área específica e comprometa o funcionamento das funções superiores, o que está em jogo é a reorganização do sistema psicológico em sua totalidade. Vigotski (1934/2023g) nos explica que a ruptura de um elo desloca os demais e exige a criação de novas conexões para que a atividade consciente continue a se realizar.

Isso porque:

> [...] toda a questão não está apenas nas alterações dentro das funções, mas também nas alterações das ligações e das formas infinitamente variadas de movimento que surge daí; em que novas sínteses surgem em determinado estágio do desenvolvimento, novas funções centrais, novas formas de ligação entre elas, e o que deve nos interessar são os sistemas e o destino deles. (Vigotski, 1930/2023g, p. 209-210).

Aqui se confirma a plasticidade histórica do ser humano: funções psicológicas afetadas podem até não se recompor da mesma maneira, mas outras assumem papéis novos, apoiadas em signos, símbolos e mediações sociais. É o princípio da supercompensação (que adentraremos especificamente na parte 3 deste Ato): aquilo que se altera no nível biológico abre espaço para inversão cultural. A lesão inaugura, assim, um drama: tensão entre perda e criação, entre ruptura e reorganização.

A discussão mais “veemente” de Vigotski sobre o drama da constituição humana se desdobra, assim, em três momentos conectados tais como as fibras de um mesmo fio telefônico. Em 1929, ele é o princípio epistemológico que redefine a psicologia. Em 1930, é o processo de reorganização interfuncional no desenvolvimento. Em 1934, o destino do cérebro humano: palco histórico em que funções se combinam, colidem, se degradam ou se elevam a novas sínteses.

Por meio desses estudos, compreendemos a personalidade como organização dramática em constante movimento e a teoria vigotskiana em termos dramáticos. Nessa leitura, o drama se torna legível no entrechoque de papéis e posições sociais e nas tensões

entre diferentes sistemas psíquicos no interior da personalidade. Um nó e tanto! Que não se ata do nada, mas a um percurso anterior na própria obra de Vigotski.

Como destacamos no início da nossa primeira parte do Ato, mesmo na crítica à *Hamlet*, os conflitos da existência humana são exaltados. Yaroshevsky (1989) também assinala essa questão ao indicar que Vigotski se interessa pelas tensões entre as personagens. Como observa o autor, "Devemos lembrar aqui que o tema principal das reflexões de Vigotski sobre Hamlet foi uma tentativa de entender o homem nos conflitos de seu ser neste mundo cheio de tragédias." (Yaroshevsky, 1989, p. 215, tradução nossa).

O impulso inicial por compreender a dinâmica dramática da vida se reorganizou ao longo da obra de Vigotski. Como observa Yaroshevsky (1989), diante dos limites do reducionismo pavloviano e do idealismo de William Dilthey (1833/1911), Vigotski encontrou no materialismo dialético e na proposta de Politzer (1998) um caminho para pensar a psique não como soma de reflexos ou como essência espiritual, mas como processo vivido em conflito. Dramático!

Sintetiza Yaroshevsky (1989) que para Vigotski a psicologia não poderia se limitar a descrever processos isolados, mas deveria apreender o homem em sua totalidade, como protagonista de um drama. Por isso, a ideia de papel social seja qual for (médico, juiz, esposa, etc.) também entra nesse quadro: os papéis organizam a hierarquia das funções e os conflitos entre eles constituem dramas psíquicos concretos.

Talvez, a morte prematura, conforme explana Yaroshevsky (1989), não tenha permitido a Vigotski sistematizar plenamente o conceito de drama, mas é incontestável que ele aplicou em diferentes reflexões como um núcleo éanalítico. E, segundo a interpretação de Yaroshevsky, (1989) - a qual concordamos - para Vigotski o maior drama se localiza no desenvolvimento da criança, sobretudo no momento em que a linguagem emerge como colisão entre o natural e o social-histórico. Mesmo na infância, Vigotski via o drama do desenvolvimento: o choro, as emoções, as primeiras palavras. Essa compreensão dramática, conclui Yaroshevsky (1989), é importante para a teoria das funções psíquicas superiores se afirmar como a principal elaboração vigotskiana do drama.

No livro "História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores" (1931/2021), Vigotski acusa a ausência de uma teoria do desenvolvimento da criança, como uma das lacunas centrais da psicologia de sua época. Até aquele momento, a psicologia havia se ocupado em classificar percepções, memórias ou atenções como estados prontos, mas deixara de investigar como essas funções se transformam ao longo da infância, em meio a

crises, reorganizações e saltos qualitativos. Nem o naturalismo, que reduzia o crescimento a maturação orgânica, nem o associacionismo, que acumulava descrições parciais, davam conta do movimento vivo e contraditório da infância. Para Vigotski, (1931/2021) compreender o desenvolvimento significava abandonar a visão estática das funções e assumir a infância como o palco dramático onde se entrelaçam natureza e cultura, emoção e pensamento, gesto e palavra.

Assim, se a ausência de uma teoria do desenvolvimento da criança revelava uma lacuna para a psicologia de sua época, é justamente aí que o drama do desenvolvimento humano se torna particularmente visível. Na continuidade deste Ato, voltamos nosso olhar para a infância como fio privilegiado desse drama. Se, ao longo da vida, assumimos múltiplos papéis e vivemos reorganizações sucessivas de nossas funções psíquicas, é na infância que esse processo se apresenta com especial nitidez. Do choque entre a necessidade biológica e a mediação cultural, entre a dependência radical e a busca por autonomia, engendram-se as primeiras sínteses do humano. É por isso que, na próxima seção, voltamos nosso olhar para o drama do desenvolvimento humano tal como se revela na infância.

(O feixe vermelho aos poucos se contrai, até desaparecer e entregar o palco ao escuro.)

2.2 PARTE 2: O DRAMA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: ENTRE CRISES E TRANSFORMAÇÕES

(O silêncio é rasgado por um sopro de vento que atravessa o palco, ora suave, ora mais intenso, como se trouxesse sinais de algo prestes a mudar. A cena se abre no intervalo entre a calmaria e a tormenta)

Na seção anterior, vimos que, mesmo sem aparecer como conceito explicitamente nomeado, o drama constitui um núcleo importante da abordagem vigotskiana. Ele diz respeito ao movimento contraditório pelo qual a pessoa, nas relações sociais, reorganiza posições, papéis, funções psíquicas, modos de agir e formas de significar o mundo. Trata-se de uma dinâmica em que entram em tensão afeto, linguagem, pensamento, vontade e ação; em que se deslocam os lugares que a pessoa ocupa, aqueles que lhe são atribuídos e aqueles que passa a reivindicar. O drama, portanto, nomeia a própria lógica relacional e contraditória pela qual o

desenvolvimento humano se forja. Nessa direção, o drama pode ser compreendido como o entrechoque e a reorganização de funções psíquicas, posições sociais e da própria personalidade, no interior das relações vividas.

Na infância, as chamadas "crises" do desenvolvimento constituem momentos privilegiados para sua compreensão. Elas permitem visibilizar o drama tanto nas irrupções mais evidentes quanto nas mudanças mais discretas, pelas quais a criança altera sua relação com o outro, com o meio e consigo mesma.

Nesta seção, discutimos, assim, a centralidade das crises como motores do desenvolvimento, com especial atenção à crise dos três anos — faixa etária dos três meninos que participam de nossa pesquisa. Ao mesmo tempo, problematizamos leituras diagnósticas que tendem a fixar a crise como patologia, obscurecendo sua potência criadora, e dialogamos sobre o papel do adulto e do meio social. Afinal, a infância se constitui no interior de relações históricas e sociais, e é nelas que os dramas ganham contornos singulares.

Ao estudar Vigotski sob a ótica dramática da sua perspectiva, não nos surpreende que ele tenha trazido para a cena das suas pesquisas o que a tradição pedagógica e psicológica da sua época marginalizava. A tradição que escrevia a "dramaturgia do ser humano" sem considerar as nuances e complexidades. A tradição que levou para a cena da ciência as lógicas evolutivas e descritivas do desenvolvimento da consciência (quando a consideravam). A tradição que posicionou os holofotes para o movimento dos "atores" e "atrizes" (seres humanos) como sucessão de estágios naturais e lineares. A tradição que compactou as pessoas em personagens fixos, como se cada uma carregasse qualidades pré-determinadas.

Vigotski, no entanto, escreve uma outra dramaturgia, acendendo sobre o palco das produções acadêmicas momentos cruciais da vida, sobretudo, os instáveis, os que foram chamados de crises. Contudo, longe de expressarem negativismo, anomalias ou desvios, mas o que com elas se alvorecem. A poética dramática! As rupturas que acompanham as crises são também possibilidades para novas formas de consciência, linguagem e relação se teceram, se enosarem. O primeiro, os três, os sete anos da criança. A adolescência. Cada um desses momentos que envolvem necessidades, motivos e vivências tão peculiares, frutos de novas organizações sistêmicas do psiquismo tecido em um (por um e com um) sistema social, histórico, cultural. (Davidov, 1986, p. 89).

A entrada de Vigotski na década de 1930 marca um duplo movimento: ao mesmo tempo em que sua vida se encaminhava para o desfecho precoce, sua obra alcançava uma densidade inédita. Acompanhamos um pouco dessas viradas na seção anterior. E, como

apontam Costa e Ishibashi (2024), porque há uma readequação de princípios metodológicos com base no próprio objeto de estudo: a constituição histórico-social da pessoa e da sua consciência.

"Eclética", rigorosa, obstinada, as atitudes de Vigotski tornam-o quase como uma figura que poderia ter habitado Macondo. Tão apaixonado pelas descobertas quanto José Arcádio Buendía que havia construído aquela aldeia perdida, no marasmo do pantanal. Ou com olhares tão profundos nas coisas sem pestanejar, como do Coronel Aureliano Buendía (filho mais velho do patriarca macondiano) que só lhe faltava fazer "[...] as cadeiras rodarem só de olhar para elas" (Márquez, 2006, p. 148). Vigotski é tenaz, crítico e caminhante cientista da consciência, como que obstinado a atravessar a serra impenetrável que abrigou a cidade fantástica de Cem Anos de Solidão.

Vigotski (1931/2021) é categórico ao afirmar que compreender o desenvolvimento exige estudar as transformações sistêmicas das funções psíquicas superiores articuladas ao desenvolvimento cultural. Isso o levou a superar métodos herdados do século XIX e a refinar seus próprios procedimentos. Costa e Ishibashi (2024) lembram que, após 1927, Vigotski incorpora de Marx o método reverso (termo usado pelos autores): investigar os fenômenos em sua forma mais desenvolvida. O que, nas palavras de Marx seria"[…] A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido senão quando se conhece a forma superior." (Marx, 1978, p. 128). Não se trata de linearidade evolutiva, mas de reconhecer que o estágio mais complexo reorganiza a compreensão dos anteriores.

O que quer dizer que a infância precisa ser estudada como momento de um processo cuja chave interpretativa se encontra no mais desenvolvido, "A coisa mais importante não ocorre no começo, mas no final, pois o final contém o começo" (Vygotsky, 2018, p. 247 *apud* Costa; Ishibashi, 2024, p. 198). É por isso que Vigotski parte do pensamento do adolescente, forma já reestruturada das funções psíquicas, para compreender, em retrospecto, os processos mais elementares da consciência. O que se vê no início da vida só revela sua densidade quando relido a partir do que se torna. Nesse movimento de retorno, o desenvolvimento fica evidente como drama: cada gesto ou palavra inaugural traz em si, latente, a crise e a superação que apenas mais tarde se manifesta em plenitude.

Tal composição intercepta uma continuação direta, quantitativa sobre o desenvolvimento e redireciona para uma mudança de qualidade e de estado. Para explicitar esse salto, recuperar a metáfora utilizada por Vigotski no contexto da arte nos é auspiciosa.

Em Psicologia da Arte (1925/1999a), ele afirma: “A arte está para a vida como o vinho para a uva […] a arte recolhe da vida o seu material, mas produz, acima desse material, algo que ainda não está nas propriedades desse material” (p. 308). Ao trazer essa reflexão para o desenvolvimento da criança, podemos dizer: também aí a vida recolhe do imediato, gestos, percepções, memórias elementares, mas produz acima deles algo novo, que não estava contido em suas propriedades originais.

É um salto qualitativo que não acontece como dádiva ou encantamento, mas de movimentos antagônicos, da “[...] grande tensão de toda atividade de seu próprio pensamento.” (Vigotski, 1934/2023i, p. 257), que “[...] se realiza mediante condições internas e externas.” (p. 259), por vezes adversas, em um processo não excludente de formas variadas (sejam elas quais forem). O novo surge desse atrito: crises, ou em termos contundente aqui tratado, dramas, que Vigotski assume como força motriz do desenvolvimento. Esse atrito não se dá apenas entre situações, mas no entrechoque entre funções psíquicas, posições sociais e a própria personalidade em reorganização.

O surgimento do inédito, seja na estrutura das funções psicológicas ou nos gestos cotidianos de criação, dependem desse choque entre o que já é e o que ainda não está dado. Sem isso, o movimento estaciona. É nesse sentido que Vigotski explica a organização das funções psicológicas “[...] toda a questão não está apenas nas alterações dentro das funções, mas também nas alterações das ligações e das formas infinitamente variadas de movimento que surgem daí[...] (Vigotski, 1930/2023g, p. 210, grifos nossos).

Em outras palavras, é nas articulações e nas tensões entre as funções que o novo emerge. Tais tensões não se restringem ao plano funcional, mas implicam também deslocamentos nas posições sociais ocupadas pela criança e na própria configuração de sua personalidade. É por isso que “O ser completamente adaptado ao mundo nada desejaria, não teria nenhum anseio e, é claro, nada poderia criar. Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos.” (Vigotski, 1930/2009a).

É justamente nessa direção que Vigotski, ao estudar a adolescência em 1932, aprofunda o problema da periodização das idades no desenvolvimento. Em "O problema da idade" (Vygotski, 1932/2006b, tradução nossa), critica as tentativas classificatórias que baseavam as etapas do desenvolvimento da criança em paralelismos históricos, sintomas biológicos ou indicadores psicológicos isolados. Três grupos principais são alvo de sua análise: os que associavam o desenvolvimento da criança à história da humanidade; os que se apoiavam em marcos somáticos como dentição ou puberdade; e os que tentavam identificar

mudanças internas, mas careciam de instrumentos teóricos adequados para compreendê-las em profundidade (Vygotski, 1932/2006b).

O erro comum a essas abordagens, segundo Vigotski, está na " [...]atitude principal de investigar os indícios externos do desenvolvimento infantil e não a essência interna do processo." (Vygotski, 1932/2006b, p. 253, tradução nossa). Por isso, a importância de investigações científicas que superem estudos "[...] puramente descritivos, empíricos e fenomenológicos dos fatos[...]" e alcancem "[...] a investigação de sua essência interna." (p. 253, tradução nossa).

Vigotski defende "[...] que devemos renunciar a toda intenção de classificar as idades por sintomas [...]" (Vygotski, 1932/2006b) p. 253, tradução nossa), e que tentar categorizar as diferentes fases da vida em um encadeamento linear de estágios previsíveis, é uma abordagem reducionista e insuficiente. As idades não podem ser delimitadas apenas por sintomas específicos, pois cada uma é vivida de maneira influenciada por um conjunto complexo de fatores sociais, culturais e psicológicos. A verdadeira periodização das idades, para o autor, precisa estruturar-se nas mudanças internas, mas considerando sua própria dinâmica e sua dinâmica na transição de uma idade para outra.

Segundo Vigotski (1932/2006b), o desenvolvimento humano alterna períodos de relativa estabilidade e momentos críticos. Nas fases estáveis, que aparecem em determinadas idades, as mudanças se realizam de maneira mais sutil; já nas fases críticas, elas irrompem de modo mais visível, inclusive nos gestos e expressões mais cotidianas. Em ambos os casos, porém, as transformações são existentes, ainda que permaneçam mais obscuras ou aparentemente invisíveis, "[...] já que o desenvolvimento vai por dentro, diria-se por vias subterrâneas" (p. 255, tradução nossa).

Contudo, como destaca Vigotski (1932/2006a), os períodos de crises, que representam um outro estado de desenvolvimento, foram pouco explorados pelas pesquisas de seu tempo, "[...] foram descobertas por vias puramente empíricas; não sistematizadas nem incluídas na periodização geral do desenvolvimento infantil" (Vygotski, 1932/2006b, p. 255, tradução nossa). Por isso, sua intenção era "[...] sistematizá-las e dar uma explicação científicas das mesmas, de integrá-las em um esquema geral do desenvolvimento infantil [...]" (Vygotski, 1932/2006b, p. 255, tradução nossa)

Acolher as crises, as dores, os percalços, os sofrimentos. Não por acaso isso é feito por Vigotski na sua maneira única de produzir ciência quase como arte catártica. Tal qual o cigano Melquíades, de Cem Anos de Solidão, que "[...] a morte o seguia por todos os lugares,

pisando seus calcanhares, mas sem se decidir a dar o golpe final. Era um fugitivo de todas as pragas e catástrofes que haviam flagelado o gênero humano" (Márquez, 2006, p. 11), também Vigotski tinha a iminência do fim a soprar-lhe sobre as ventas. Como afirmam Del Río; Alvarez "[...] o fogo trágico acompanhou Vigotski ao longo da sua vida e que ele o alimentou com respeito e determinação." (2007, p. 306, tradução nossa). Para esses autores, Vigotski contemplava, ao longo de todo seu trabalho científico, "[...]a psicologia como caminho para realizar a compreensão do trágico." (Del Rio; Alvarez 2007, p. 308, tradução nossa)

O problema da morte era, até então, pouco abordado na psicologia, sendo tratado apenas em aspectos mais superficiais. Constatação que o próprio Vigotski observou em seu manuscrito sobre a crise da psicologia em 1927 (Vigotski, 1926-1927/1996). De modo semelhante, o sofrimento e as crises da vida eram tratados pela ciência como perturbações negativas, algo a ser rapidamente resolvido para restaurar o equilíbrio. Essa mesma lógica também marcou os estudos sobre a infância. As crises do desenvolvimento, com toda a sua intensidade e ambivalência, foram reduzidas a sinais patológicos, vistas como "[...] 'enfermidades' do desenvolvimento, como um desvio da norma" (Vygotski, 1932/2006b, p. 255, tradução nossa).

No entanto, para o autor, é justamente nelas que "[...] se produzem bruscas mudanças e deslocamentos, modificações e rupturas na personalidade da criança" (Vygotski, 1932/2006b, p. 256, tradução nossa). Porque "São pontos de virada no desenvolvimento infantil que tem, às vezes, a forma de crises agudas." (p. 256). Vigotski (Vygotski, 1932/2006b) compara a forma impetuosa, brusca que pode ocorrer nas chamadas crises, com acontecimentos revolucionários por causa dos ritmos das mudanças e dos significados delas."[...] confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é **um processo dialético** onde a passagem de uma etapa para outra não é realizada por via evolutiva, **mas revolucionária**." (Vygotski, 1932/2006b, p. 258, tradução e grifos nossos)

Em relação a crise dos três anos, três particularidades são destacadas pelo autor (Vygotski, 1933/2006d). A primeira, sobre os indefinidos limites entre o começo e o final da crise e a idade em si. Iniciam, algumas vezes, de forma imperceptível até alcançarem um ponto mais culminante. É este ponto que se diferencia do período mais estável. A segunda particularidade foi abraçada empiricamente pelos pesquisadores e pesquisadoras por meio das crianças tratadas como difíceis de educar. Em manifestações de rendimentos escolares, por exemplo. A terceira refere-se a um caráter negativo atribuído à crise que a colocou em um

ponto “[...]mais bem destrutivo que criador.” (Vygotski, 1932/2006b, p. 257, tradução nossa). É como se, neste aspecto, a criação do novo no desenvolvimento fosse pausado.

Seria, então, um grande erro, dispõe Vigotski, que se considere que nos períodos de crises o novo no desenvolvimento fique cessado, ainda que momentaneamente. Até porque “O desenvolvimento jamais interrompe sua obra criadora e até nos momentos mais críticos se produzem processos construtivos.” (Vygotski, 1932/2006b, p. 259, tradução nossa). O que se vê como crise não é pausa. É no entrechoque de emoções, palavras e ações que se produz criação, ainda que por vias subterrâneas. O negativo, na verdade, encobre a emergência de novos sentidos e novas e importantes transformações da personalidade.

Na fragilidade dos estudos produzidos em seu período histórico, denunciados por Vigotski, e assumindo, inclusive, que “A falha das nossas pesquisas consiste que nos limitamos à infância inicial e pouco nos interessamos pelos adolescentes.” (1930/2023g, p. 191), o autor constrói o argumento de que, na análise da periodização das idades, tanto os períodos mais estáveis quanto os mais críticos precisam ser estudados por vias teóricas e práticas. Em ambos, o drama se apresenta em intensidades e configurações distintas, nem sempre trágicas ou visíveis, mas sempre implicado no entrechoque entre funções, posições sociais e personalidade. Ele acontece nos planos internos e externos, primeiro ou segundo, da vida psíquica e social.

Disse Vigotski (1930/2023g):

> Quando fui colocado diante da necessidade de estudar a psicologia da idade de transição do ponto de vista das nossas pesquisas, fiquei impressionado com o nível dessa etapa em relação à infância. A essência do desenvolvimento psicológico consiste não no crescimento posterior, mas na alteração das ligações. (p. 192)

Essas alterações, mesmo que não visíveis ou aparentes na criança ou adolescente, inclusive, por conta de alguma estabilidade aparente do desenvolvimento, ainda assim apresentam complexificação em acontecimento. Vigotski (1930/2023g) dá o exemplo da linguagem em um adolecente de 12 anos e 16 anos que, mesmo sem expor mudanças substanciais em formas não observáveis, dispõem de uma nova organização de pensamento. Se na criança determinadas situações são mais expostas, externas, na adolescência elas passam a ser mais internalizadas.

Vigotski (1930/2023g) declara:

> As pesquisas confirmam que surge um novo aspecto. Vemos que a passagem para dentro ocorre porque essas operações externas constituem uma fusão e uma síntese complexa com uma série de processos internos. Por essa lógica interna, o processo não pode permanecer externo, sua relação com todas as outras funções passa a ser outra, forma-se um novo sistema, ele se fortalece e se torna interno. (p. 192)

A questão é que, tanto nas formas mais externalizadas quanto nas mais profundas e menos aparentes, no processo de desenvolvimento o novo implica a superação relativa do que era anterior. A estabilidade precisa ceder lugar a uma reorganização para que novas formações se constituam. Mas não se trata de desaparecimento literal. É um ciclo em que "As novas formações como tais desaparecem com a chegada da idade seguinte, mas seguem existindo no estado latente dentro dela." (Vigotski, 1930/2023i, p. 260, tradução nossa).

O critério para classificar o desenvolvimento da criança, para Vigotski, seja qual for as idades, são as neoformações, ou seja, as "formações qualitativamente novas" (Vygotski, 1932/2006b, p. 260, tradução nossa). Elas podem acontecer até "[...] com mudanças microscópicas" (Vygotski, 1932/2006b, p.255, tradução nossa), "Em ditas idades [em que] a personalidade da criança muda muito lentamente, muitas vezes de maneiras quase imperceptíveis[...]." (Vygotski, 1932/2006b, p.255, tradução nossa)

Vigotski salienta ainda que:

> Durante um período mais ou menos longo - habitualmente de vários anos- não se produzem mudanças bruscas nem desvios importantes capazes de reestruturar a personalidade inteira da criança; As mudanças mais ou menos notadas originadas na personalidade da criança são o resultado de um longo e oculto processo <<molecular>>." (Vygotski, 1932/2006b, p. 255, tradução nossa).

Até mesmo essas mudanças moleculares, quase invisíveis, carregam conteúdo dramático, pois dizem respeito a reconfiguração das funções psíquicas, dos lugares sociais ocupados e da própria personalidade. O drama não se mede pela intensidade aparente da crise, mas pela reorganização de sentidos que silenciosamente germinam no interior da consciência. Ele está presente também nos contornos mais discretos do desenvolvimento. Já nos períodos críticos, que muitas vezes se apresentam sob a forma da rebeldia, da oposição ou da negatividade, a estrutura dramática do desenvolvimento torna-se mais exposta. Ainda assim, não se trata de mera destruição: "[...] o conteúdo negativo do desenvolvimento em períodos críticos é apenas a faceta inversa ou velada das mudanças positivas de personalidade que compõem o significado principal e básico de cada idade crítica" (Vigotski, 1932/2006b, p. 259, tradução nossa).

No texto sobre "A crise temprana", Vigotski (Vygotski, 1933-1934/2006c) explora o desenvolvimento da estrutura sistêmica da consciência na infância, especialmente em torno dos três anos de idade, quando a criança passa por uma fase crítica de transformação. Nesse período, não se trata apenas de uma fase difícil, mas de uma virada qualitativa pela qual a criança "[...] já domina o afeto, não lhe basta a velha situação social do desenvolvimento e se origina a crise dos três anos" (Vygotski, 1933-1934/2006c p. 365).

O autor ressalta que o "[...] momento central, característico da consciência [...]" (Vygotski, 1933-1934/2006c, p. 365) é quando a criança deixa de apenas perceber o mundo para começar a compreendê-lo de forma significativa. A consciência, "[...] se move sempre no plano de algo atribuído de sentido" (Vygotski, 1933-1934/2006c, p. 365), o que vai além da simples percepção. O que implica uma reorganização entre linguagem, afeto e ação. Aqui já se anuncia que cada crise é também uma crise de significações: a linguagem se abre em novos sentidos e, com ela, as emoções mais imediatas se transformam em consciência.

A crise dos três anos pode ser analisada sob três pontos de vista principais: negativismo, teimosia e rebeldia. Essas são reações que podem ocorrer durante esse período de transição no desenvolvimento da criança, conforme proposto por Vigotski (Vygotski, 1933/2006d). O negativismo, que não deve ser confundido com a desobediência comum, a criança se opõe a tudo que lhe é proposto pelos adultos, não pelo conteúdo da ordem, mas pelo fato de ela ter sido dada por outrém. A teimosia, por sua vez, indica uma mudança significativa na motivação da criança, marcando uma fase de afirmação pessoal.

Há uma diferença destacada entre teimosia e perseverança: enquanto a teimosia refere-se a uma insistência inflexível em manter uma ação, mesmo diante de evidências contrárias, a perseverança está associada ao esforço e determinação em busca de um objetivo, permitindo ajustes no caminho. Já a rebeldia, ou "trotz", termo alemão que Vigotski (Vygotski, 1933/2006d) considera como central na crise dos três anos, não é dirigida contra pessoas específicas, mas contra as normas estabelecidas, revelando uma ruptura com o modo de vida anteriormente aceito pela criança. Nas palavras do autor "Um estudo detalhado das idades críticas mostra que nelas ocorrem mudanças nas principais vivências da criança. A crise representa, acima de tudo, um ponto de viragem: a criança passa de algumas vivências do seu entorno para outras. O meio, como tal, se modifica para a criança aos três anos." (Vygotski 1933/2006d, p. 384, tradução nossa).

Nesse processo surge uma nova forma de comunicação. Antes, a criança se expressava de modo mais imediato, com gestos e palavras pouco mediadas pela consciência

(Vygotski 1933/2006d). Com a emergência da consciência sistêmica, entendida como a reorganização das relações entre as funções psíquicas, a criança passa a compreender suas próprias ações de maneira mais complexa e que elas implicam no mundo. Trata-se de uma virada qualitativa repleta de tensões significativas, que se manifestam em gestos, palavras e posicionamentos. Não é apenas a intensidade do comportamento que importa, mas o fato de que, nesse momento, se reconfiguram as relações entre afeto, linguagem, vontade, ação e posição social, incidindo diretamente na reorganização da personalidade da criança. (Vygotski, 1933/2006d). Um verdadeiro acontecimento dramático que se materializa no curso do desenvolvimento.

Eis o drama em sua forma viva: no "não" ao que antes era aceito, no "bater os pés no chão" que desafia o estabelecido, "no choro compulsivo no supermercado". Cada gesto, palavra, ação por mais aparentemente banal ou até chocante em contraste com o que a criança fazia anteriormente, expressa um posicionamento diante do outro e da situação, inaugurando uma nova etapa de consciência. Não se trata apenas de conflito com o adulto, mas de uma reorganização da relação da criança consigo mesma, com sua vontade e com os lugares que passa a ocupar no drama social da vida.

E é preciso dizer: não é fácil para a criança viver essa crise. O "não" não é jogo de cena, mas desejo verdadeiro, recusa verdadeira, choro que dói de verdade. A intensidade emocional atravessa o corpo inteiro: a criança quer muito algo ou não quer de jeito nenhum e essa movimentação afetiva revela o drama da consciência em transformação. No gesto brusco, no grito insistente, na lágrima teimosa, emoção, palavra e corpo se fundem em um mesmo acontecimento dramático. A criança não apenas se opõe, mas experimenta, em carne viva, os limites do que pode e do que não pode, ensaiando uma nova forma de ser.

O acontecimento dramático que se produz no interior das crises do desenvolvimento — sobretudo naquela a que aqui conferimos maior centralidade, a crise dos três anos — precisa ser compreendido à luz da concepção vigotskiana das emoções. Ao romper com leituras organicistas que as concebiam como forças apartadas da vida psíquica, Vigotski (Vygotski, 1933/2004) recusa a ideia de que as emoções constituam instâncias irracionais ou incontroláveis.

Em vez de operarem como um poder paralelo ao pensamento, as emoções passam a ser compreendidas como constitutiva da personalidade, ao movimento do desenvolvimento e às formas pelas quais a criança se relaciona consigo, com o outro e com o mundo. As emoções não são dadas de antemão, nem se explicam por uma base puramente biológica: elas

emergem historicamente, transformam-se no curso da vida social e se reorganizam à medida que novas relações, conflitos e sentidos se produzem nas experiências vividas (Vygotski, 1933/2004).

O medo, a alegria, a raiva, a vergonha ou a frustração não têm o mesmo conteúdo em diferentes épocas ou culturas, porque são estruturadas pelas condições históricas e pelas formas de vida coletivas. Isso significa que a emoção não é uma essência fixa, mas um processo em movimento, saturado de significações que se reelaboram no curso da história.

Se as emoções são históricas e culturalmente constituídas, também não estão soltas nem à deriva: compõem um sistema funcional que a pessoa aprende a dirigir. Como já discutimos na Parte I deste Ato I, Vigotski (1929/2000) compara esse processo ao trabalho da telefonista que conecta as linhas: assim como cada chamada só ganha sentido ao ser posta em relação, o cérebro humano não funciona de modo isolado, mas por conexões orientadas.

É justamente nesse horizonte que se pode compreender o "não" da criança como um primeiro exercício de direção sobre si mesma. A recusa, o confronto, o enfrentamento deixam de ser apenas explosões afetivas em perspectiva desordenada, contudo formas de organização da vontade, do desejo, nas quais emoção, palavra e corpo se alinham em novas formas de "ser". A criança desloca sua posição no enredo social, altera seu modo de agir e inaugura outra relação com os papéis que ocupa. Há, portanto, mais do que oposição: há reorganização da personalidade no interior das relações sociais. Reorganização que se produz no entrelaçamento entre funções psíquicas, posições sociais e modos de ação.

O choro, a birra[56], o gesto brusco não são um "governo paralelo" que invade o corpo da criança aleatoriamente como força externa, encarnação, mas expressões legítimas de uma personalidade em transformação, dramatizando no cotidiano a luta entre dependência e autonomia. Como explica Vigotski que "[...] em toda ideia existe, em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa ideia" (Vigotski, 1934/2009b, p. 16-17). O afeto não apenas acompanha o pensamento, mas move-o, orienta-o e o dramatiza na experiência viva da infância.

---

[56] O termo birra é aqui utilizado apenas como referência ao vocabulário corrente que nomeia determinadas manifestações das crianças, como choro intenso, recusa persistente ou oposição corporal. À luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, tais manifestações não devem ser compreendidas como falhas de conduta ou desajustes individuais, mas como expressões de processos de reorganização da consciência e da personalidade, especialmente em momentos de crise do desenvolvimento. Nessa perspectiva, o que se nomeia como "birra" pode ser lido como gesto carregado de sentido, no qual a criança se posiciona diante do outro e da situação, revelando tensões próprias de uma virada qualitativa no curso do desenvolvimento.

Em “A construção do pensamento e da linguagem”, essa compreensão encontra eco: “O próprio pensamento não nasce de outro pensamento mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva” (1934/2009b. p. 478). Formulação que confirma que o gesto e o choro não estão à margem do pensamento, mas participam da sua gênese. O sistema psicológico em reorganização durante a crise dos três anos mostra exatamente isso: emoção, palavra e ideia formam uma unidade dinâmica, em que o afeto move e orienta o curso do pensamento.

No “não” da criança, vemos que essa unidade se confirma. A palavra que se eleva à condição de signo, isto é, que deixa de ser mera emissão sonora ou reação imediata e passa a mediar a relação da criança consigo, com o outro e com a situação, é, ao mesmo tempo, emoção vivida e consciência em movimentação. A recusa não é simples reação, mas expressão de um sentido que se constrói no entrelaçamento entre corpo, afeto e linguagem.

Vigotski (1930/2009a) reforça o entendimento de que as emoções vividas em situações imaginárias ou simbólicas são tão reais quanto aquelas experimentadas em situações objetivas. A recusa obstinada ou as lágrimas incessantes são atos dramáticos em que a emoção se corporifica, ganha forma na palavra e se torna consciência. Esse ‘não’ repetido é mais que recusa: é palavra carregada de afeto que se transmuta. Em 1934 Vigotski nos ensina que a palavra não apenas expressa a emoção, mas a transforma. A palavra viva modifica o sentimento; a palavra morta o esvazia (Vigotski, 1934/2009b)

Contudo, reconhecer o que envolve a crise como parte constitutiva do desenvolvimento não significa neutralizar seu curso ou aceitá-la como um estado fixo e permanente para todo e qualquer momento da vida e do desenvolvimento, principalmente, quanto a intensidade das emoções reverberadas. É verdade que as rupturas existem, são necessárias e universais, mas o modo como se desdobram podem ser trágicas (Vygotski 1928/1997j), a depender da mediação social.

Para Vigotski (1934/2018a), a criança não supera sozinha as contradições que emergem em cada idade: é o meio que fornece as condições para que a crise se converta em reorganização e salto qualitativo. Ou, ao contrário, reforça o conflito. Respostas automáticas, a repetição de padrões ou a incompreensão da intensidade emocional vivida pela criança podem cristalizar o processo, prolongando-o em sofrimento. Em vez de se tornar passagem para uma nova etapa de consciência, a crise corre o risco de estagnar, aprisionando a criança em um ciclo de confronto sem elaboração.

À luz das contribuições de Oliveira e Padilha (2015), pautadas em Vigotski, é possível compreender que a emergência do sentido não se dá de forma isolada na criança, mas se produz na relação com o outro:

> Mas o que o adulto significa? Ele significa cada gesto da criança, seu sorriso, seu choro, o movimento do seu corpo, os sons que emite, as palavras que diz [...]. Enfim, são os outros que dão sentido ao que as crianças fazem. São as pessoas que cuidam dela que nomeiam suas ações, aceitam, repudiam, dão atenção ou desconsideram, ajudam, fazem junto ou apenas observam" (p. 25).

O adulto ocupa, nesse movimento, uma função decisiva, e a forma como intervém pode tanto favorecer quanto enfraquecer as possibilidades de superação. Se, por exemplo, o adulto concede à criança tudo o que deseja de prontidão, independente do porquê e para quê, retira dela a chance de viver os dramas que estruturam seu desenvolvimento. Ao evitar o confronto, o meio social impede que a criança elabore seus limites e desejos, esvaziando a vivência dramática que poderia se converter em criação de novas formas de consciência. E isso inclui, consequentemente, novas formas de agir, sentir, se comunicar, e ocupar papéis sociais.

É o adulto a referência que possibilita (ou não) à criança encontrar caminhos para além do impasse. Seu papel é o de sustentar a tensão de modo a torná-la fecunda. Isso pode se dar quando, por exemplo, diante de uma disputa por um brinquedo, ao invés de entregar o objeto só para que o choro cesse, ajuda a criança a acordar o uso ou a esperar a sua vez; quando, diante de uma teimosia, não cede imediatamente com medo da reação, mas convida a criança a colocar em palavras o que sente; ou ainda quando, em meio a uma explosão de raiva, permite que o choro aconteça e acolhe modos diferentes de expressar o que está em jogo. Nessas situações, o limite deixa de ser barreira e passa a ser ponto de virada: a criança experimenta alternativas, aprende a nomear sentimentos, a lidar com frustrações e a reorganizar seus desejos.

Se cada crise mobiliza tensões afetivas, ela também reorganiza as formas de significar. Emoção e sentido se enlaçam e encontram na palavra seu ponto mais denso de expressão. Nesse movimento, a palavra não é apenas reflexo, mas força ativa no desenvolvimento. Como escreveu Vigotski (1934/2009b), "[...] a consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota d'água" (p. 486). Cada enunciação carrega, em miniatura, o microcosmo da vivência da criança. O drama, nesse sentido, é também semântico: a palavra concentra tensões, emoções e sentidos que se reconfiguram a cada crise.

A palavra, nesse processo, torna-se meio fundamental da superação. Como lembra Vigotski (1934/2009b), "[...] por meio da palavra, a criança aprende a dirigir a sua atenção, a organizar as suas ações, a dominar a sua própria conduta" (p. 134). O pensamento, acrescenta o autor, "[...] não se expressa, mas se realiza na palavra" (p. 163). Por isso o "não", que também representa um enfrentamento, é importante. E, cada vez que o adulto contribui para transformar o choro em enunciado, a birra em pedido ou a raiva em nomeação, abre-se a possibilidade de reorganização da vivência em outro plano, com maior complexidade das funções psíquicas superiores. A crise, nesse sentido, não é interrupção, mas condição de passagem. Tal tarefa exige presença sensível e firme, escuta qualificada e, no campo educativo, intencionalidade pedagógica.

Os relatos das famílias dos três meninos participantes da nossa pesquisa permitem visualizar esse processo. Eles revelam conquistas que se produzem na relação com os adultos, evidenciando a necessidade de um olhar capaz de captar sinais do desenvolvimento e, a partir deles, sustentar a mediação necessária.

Entre afeto e surpresa, a mãe de Pierrot, por exemplo, descreve um desses instantes em que o tempo parece se dobrar e algo novo pulsa entre as palavras do filho:

> *A gente nota que ele vem conversar às vezes com a gente de alguma forma. E as mãozinhas é quem fica a mãozinha dele, né? Um pouco é o do flap, da tentativa de se expressar, que ele não, ainda é uma parte que ele ainda tem uma defasagem bem grande, né? Mas a gente percebe que ele já tá tentando, né? É muito, assim, hoje de manhã até ele, aquela baleia dele lá, chegou e deu no meu nariz e eu falei, uuuh, nossa, filho! Mas mamãe, desculpa, mamãe, desculpa, desculpa. E já passou a mão em mim, assim, sabe? Então essa parte assim já tá, nossa, 100% em relação. Antes ele só olhava pra gente e tipo, nossa, né? Meio sem noção, assim. Mas assim, ele tá muito, muito, muito, deu um pico de desenvolvimento legal, tá? Muito, a gente tava conversando sobre isso. O quanto, é claro, a gente nota, né? Ali esses, os 3 anos deles, né? É uma, não é uma coisa muito esquisita, porque não é só porque é 3 anos.* (M.P, 26/10/23)

A fala da mãe aponta para o surgimento de neoformações no desenvolvimento, tal como descritas por Vigotski (1932/2006b): transformações qualitativas na organização da personalidade que emergem nas crises e não se deixam apreender por uma lógica linear de marcos evolutivos. Nesse episódio, gesto, afeto e palavra se articulam como unidade, indicando uma nova forma de organização da ação da criança em relação ao outro.

É o caso da palavra "desculpa" utilizada por Pierrot. À luz de Vigotski (1934/2009b), ela ainda não se configura como um conceito estabilizado, tal como a palavra socialmente compartilhada. Trata-se, contudo, de uma forma significativa de significação, na qual sentido

e significado se encontram em elaboração, indicando uma generalização em curso, apoiada em vínculos situacionais e experiências vividas. A palavra reúne, em torno de si, diferentes elementos da ação — o toque, a reação do outro, o afeto implicado na cena — e, nesse sentido, aproxima-se das formas de pensamento por complexos, nas quais os nexos se estabelecem pela experiência concreta, e não por abstração consciente.

O que se evidencia, portanto, não é apenas o uso de uma palavra, mas um deslocamento na própria relação da criança com o outro e com sua ação. Ao dizer "desculpa" e, simultaneamente, tocar o outro, a criança passa a vincular sua ação aos efeitos produzidos na relação, inaugurando uma forma ainda instável, porém já mediada, de regulação da conduta. A palavra deixa de operar como repetição e passa a integrar um campo de sentidos em constituição.

Como lembra Vigotski (1934/2009b, p. 465), "[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, inesgotável; que tem várias zonas de estabilidade variável". É nesse caráter processual que se inscrevem tais produções: formas ainda não estabilizadas, mas reveladoras de uma reorganização em curso.

Se o sentido é fluido e a transformação do pensamento não obedece a cronologias rígidas, o olhar analítico precisa se voltar às formas pelas quais a criança produz significação em suas ações e palavras. Mesmo crianças com diagnóstico de TEA apresentam, em seus gestos e enunciações cotidianas, indícios dessas reorganizações — que se tornam particularmente visíveis nos momentos de crise do desenvolvimento.

O que nos leva a refletir em outra instância. Comportamentos frequentemente atribuídos ao autismo podem ser lidos também como expressões próprias do desenvolvimento em curso. É precisamente nos três meninos da nossa pesquisa que esse movimento se explicita: observamos tensionamentos característicos da chamada crise dos três anos, indicando que mesmo crianças consideradas atípicas compartilham, com as crianças típicas, a constituição dramática do desenvolvimento.

Contudo, ao escutar com atenção os relatos das famílias, percebe-se o quanto a noção de crise tende a ser compreendida como algo exclusivo do autismo. Como afirmou a mãe de Pierrot: "*A crise é só do autismo, não tem como ser de criança típica. [...] "Na crise, você pode falar o que quiser [...] ele não consegue se conectar com você. Primeiro vai passar a crise dele, depois ele vai se conectar com você."* (M.P, 26/10/23)

Na mesma direção, a mãe de Scapino afirma: *"Tem gente que acha que é só dar carinho que resolve. Mas não é. Tem que ter acompanhamento, tem que entender. Não é*

mimado. Não é porque quer. É autismo." (M.S, 31/10/23). O pai reforça uma possível diferença na forma como o filho reage a algum incômodo mais contundente:

> *Do Scapino, eu sei, mais ou menos. O Scapino, ele, quando começa a se incomodar com alguma coisa, ficar chateado, ele... começa a tossir, assim, a chorar de um choro de soluço, sabe? Que parece que vai fazer ânsia de vômito. [...] É a reação dele.[...] Vamos supor... Situações que quem não conhece, vai dizer: 'ah, isso é manha'. A pessoa vai achar que pode estar com manha. [...] E aí só vai prejudicar ele.[...] A pessoa não vai saber lidar com aquilo. Vai só dizer: 'ah, está com manha'. Mas aquilo ali é uma crise. É a reação dele. E se não for informado pra ela que aquilo ali não é uma manha, vai piorar."* (P.S, 08/11/23)

A mãe de Arlecchino relata: *"Quando foge alguma coisa da rotina, ele fica bravo. [...] Ele fica com negativas, muitas. Tudo ele não quer. [...] Meu marido tirou ele do desenho. Meu Deus, ele não queria comer o pão, não queria tomar o suco. Não e não e não."* (M.A, 23/10/23)

Situações como essas narradas pelas famílias, em que as crianças se contrapõem ao adulto ou a uma regra social, podem receber leituras distintas: ora como sinal patológico associado ao autismo, ora como manipulação ou teimosia. No entanto, ao compreendê-la como propõe Vigotski (1933/2006d), como reorganizações psíquicas, momentos em que a personalidade se transforma, somos provocados a questionar interpretações imediatas e a buscar sentidos mais complexos, enraizados na vivência da criança.

No caso de Scapino, por exemplo, a intensidade da reação corporal — que mobiliza tosse, soluço e a iminência do vômito — pode ser compreendida não apenas como desregulação, mas como uma forma de expressão do vivido que ainda não encontra mediação suficiente na linguagem. O corpo, nesse contexto, comparece como via de elaboração, indicando que a criança está implicada na situação e responde a ela com os recursos de que dispõe naquele momento do desenvolvimento.

Trata-se, portanto, de compreender como cada criança reelabora e responde às situações que a afetam, produzindo formas singulares de organização da experiência. É nesse movimento que a significação se constitui: não como algo dado ou estabilizado, mas como processo em curso, no qual afeto, ação e linguagem se articulam na produção de sentidos.

O drama, portanto, não está apenas no "sintoma" visível, aparente, mas no conflito do processo de significações que é bem mais profundo, subjetivo e de muitas proporções. Um processo que a criança vivencia e refrata em gestos, palavras e recusas, mas que também se estende às atribuições produzidas pelos adultos diante dessas expressões e às formas como

agem em relação a elas. Momentos de negação, de tensão e de discordâncias, são vividos em conjunto: pelas crianças, sim, mas também pelos adultos. E quantas emoções emergem nesse encontro? Quantas reelaborações estão em curso? O que se transforma nas crianças? E o que se transforma nos adultos que convivem e são responsáveis pelo desenvolvimento?

A mãe de Arlecchino compartilha como a convivência com o filho provocou deslocamentos em sua própria maneira de educar:

> *Eu era muito impossível com o* [irmão] *e com o Arlecchino, não. [...] Eu tive que regredir, tive que parar com isso [...] Quanto mais eu brigava, pior ele ficava.".* Já o pai destacou *"A criança autista leva de 20 a 30 segundos pra raciocinar o que tu tá falando. [...] Tu pensa que ele tá te ignorando, mas ele tá processando.* (M.A, 23/10/23)

As duas falas expõem que o adulto também é convocado a rever seus modos de agir com as crianças ao observar as singularidades de seus filhos. Essa convocação não se limita a ajustes pontuais de conduta, mas toca a própria dramatização de seus papéis sociais de mãe e pai, que se modificam na relação com a infância.

Como já anunciava Vigotski em seu Manuscrito de 1929, o drama não é apenas categoria da psicologia da criança, mas forma de compreender a constituição do humano. Cada pessoa se constrói no entrechoque de forças sociais, reinventando-se nas contradições. Assim, também os adultos, diante do inesperado que seus filhos revelam, são lançados a desmontar certezas, abrir mão do controle e criar novas formas de relação.

O drama vivido no cotidiano pela criança é difuso e, ao mesmo tempo, dialógico: convoca o adulto a assumir seu lugar como partícipe e referência, mas também a ressignificar-se no processo. A crise, portanto, pertence apenas à infância, mas é compartilhada em que a transformação da criança implica igualmente a transformação dos que a educam.

É importante dizer que nossa intenção de pesquisa não é, em hipótese alguma, negar que crianças autistas passem por crises profundas. Pelo contrário, reconhecemos que há modos específicos de ser, perceber e se reorganizar no mundo que podem caracterizar o autismo, frequentemente descritos, no campo diagnóstico, como episódios de desregulação emocional, crises intensas de choro, oposição, retraimento ou sobrecarga sensorial (APA, 2014).

Mas o que se coloca em debate é a própria vivência da crise. Ela existe independentemente do diagnóstico, porque é vital para o desenvolvimento. Reconhecê-la

como dimensão fundante da infância retira o peso de uma leitura estritamente patológica e abre espaço para compreendê-la em sua potência criadora. Afinal, quantas ressignificações ela revela? O desafio é recusar sua redução à disfunção, como se fosse um traço fixo e exclusivo do autismo. Quando isolada como “crise do autismo”, perde-se de vista que a crise é parte do processo dialético da infância, isto é, ruptura que anuncia novas ligações entre as funções superiores, transformação da personalidade, criação, drama.

A leitura vigotskiana nos convoca a reconhecer que toda criança, em seu modo singular de viver o mundo, se constitui em meio a tensões que, ao serem transformadas, podem gerar formas mais complexas de consciência, linguagem e relação. Reconhecer que há formas singulares de reorganização da personalidade no autismo não significa naturalizar a exclusão, mas afirmar que existem múltiplas formas legítimas de existir e de se desenvolver. O drama, nesse sentido, não é desvio a ser eliminado, expurgado, mas motor do desenvolvimento, conteúdo e forma da constituição humana.

Interrogar o diagnóstico não implica desconsiderar o autismo ou suas especificidades, mas problematizar o modo como ele se apoia muitas vezes em uma concepção linear do desenvolvimento que anula tensões. A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski rompe com esse modelo homogêneo ao reconhecer que o desenvolvimento humano é marcado por caminhos múltiplos, entre crises, deslocamentos e reorganizações.

Quando os chamados sintomas do autismo são observados exclusivamente à luz de uma régua normativa para a forma como o autista se “comporta”, um perfil clínico universalizante, corre-se o risco de capturar o diferente como déficit, e de tomar como patologia o que poderia ser uma expressão singular de um drama desenvolvimental. A padronização das crises, das formas de comunicação e das expressões de afeto pode invisibilizar a riqueza que pulsa nos modos tantos de ser criança.

Descrições recorrentes de pessoas com TEA como "indiferentes" ou "desinteressadas" partem de uma normatividade neurotípica da maneira como idealizamos comportamentos. Porém, se deslocarmos o olhar, como propõe Vigotski (1931/2021), para uma concepção de desenvolvimento culturalmente mediado, compreenderemos que toda pessoa se constitui nas relações sociais e que tais relações não precisam obedecer a formas canônicas para serem legítimas. O que é lido como “falta” pode ser, na verdade, outro caminho de atribuição de sentido, outra forma de expressão.

Paoli e Machado (2022) argumentam que as manifestações comportamentais e os modos caracterizados das pessoas autistas não devem ser vistos como desvios de um

normativo, mas como formas distintas de construção de sentido e de relação social. Essa perspectiva desafia os parâmetros padronizantes e nos convida a pensar em termos de pluralidade, reconhecendo que as formas de relação e aprendizagem das crianças autistas são válidas e valiosas.

O drama do desenvolvimento, tal como compreendido em Vigotski, é um processo relacional, como até aqui temos destacado. Se a crise é inevitável, a forma de sua superação depende da qualidade das relações que a circundam. O meio social não atua como cenário neutro, mas como fonte viva de possibilidades, oferecendo ou negando condições para que a criança elabore as contradições que vive.

Nesse horizonte, o adulto é chamado a assumir uma função ética e pedagógica fundamental. Seu papel não é o de conter a crise pela repressão, nem o de aceitá-la passivamente como algo "natural", mas o de mediar com intencionalidade a criança a reorganizar suas emoções, criar novas formas de relação e ampliar sua consciência. Reconhecer que toda crise traz em si a semente da criação é também assumir a responsabilidade de oferecer à infância condições de atravessar o drama não como destino trágico, mas como transformação.

Como nos lembra Marx (2017, p. 768), "[...] toda a ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente", então também é necessário investigar, na infância, o que escapa à superfície dos sintomas e se enraíza nas relações — e nos embates produzidos com elas.

Vejamos os 3 meninos da nossa pesquisa. Cada uma deles com seus 3 e 4 anos, apresentava características frequentemente associadas à chamada crise dos três anos, conforme descrita por Vigotski (1933/2006d). Era comum vê-los confrontar regras, desafiar expectativas cotidianas e tensionar os limites do que lhes era imposto pelos adultos. Muitas dessas regras, aliás, criadas pelos próprios adultos e nem sempre explicadas, negociadas ou resignificadas junto às crianças.

Apesar de compartilharem um mesmo diagnóstico clínico, cada um desses meninos expressava a crise de modo singular. De um modo bastante geral, um se mostrava mais desafiador nas relações com os colegas, outro buscava saídas silenciosas ou gestuais, enquanto o terceiro encontrava brechas na imaginação para resistir às imposições do cotidiano. A pergunta que se coloca é: por que, diante de um mesmo rótulo diagnóstico e de situações semelhantes, as respostas eram tão diferentes?

A chave para compreender essa diversidade está na vivência, conceito central na Teoria Histórico-Cultural. Vigotski (1934/2018d) ilustra essa ideia ao relatar um estudo clínico no qual três irmãos, expostos a um mesmo ambiente de violência doméstica, desenvolveram respostas psíquicas radicalmente distintas: sintomas defensivos, conflito afetivo ambivalente e adultificação precoce. O mesmo meio social foi refratado de maneira singular em cada criança. Isto é, não o meio em si que determina de forma isolada o desenvolvimento, mas o modo como é vivido, significado e elaborado pela criança. Nas palavras do autor:

> Gostaria de esclarecer a ideia de que, de um modo diferente de outras ciências, se a pedologia [o seu método] não estuda o meio enquanto tal, independentemente da criança, mas o seu papel e influência no curso do desenvolvimento, então ela deveria encontrar o prisma que refrata a influência do meio sobre a criança. [...] Ou seja, ela deveria saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento." (Vigotski, 1934/2018d, p. 77)

A vivência, como unidade de análise, articula afeto e sentido, porque emoção e consciência não se separam. Essa formulação traz uma consequência metodológica importante para a nossa pesquisa, isto é, para compreender o desenvolvimento exige analisar como a criança atribui sentido, toma consciência e se envolve afetivamente com as experiências que vive. É redutivista demais se fixar a comportamentos observáveis de maneira rasa e estanque; é preciso interrogar a relação singular entre a pessoa e o acontecimento.

Vigotski (1933-1934/2018d) sustenta que a vivência não se explica por fatores definitivos de uma personalidade. Conjecturas do tipo mais "agitado", "ativo", "quieto", "obtuso", são perigosas e superficiais. Como sistematizava o autor já em 1929, não somos tipos permanentes como as máscaras da Commedia dell'Arte. A personalidade não antecede a vivência, mas se forja e se transforma com ela, refratando as condições sociais e históricas em modos singulares de atuação.

É justamente nesse ponto que os três meninos da nossa pesquisa recolocam o problema. Embora compartilhem um mesmo diagnóstico e expressem traços frequentemente associados ao autismo, vivenciam a crise do desenvolvimento de modos distintos, no interior de uma personalidade em constante transformação. Nesse sentido, o diagnóstico pode operar como os canovaccios da Commedia dell'Arte: oferece um roteiro, admite variações, mas tende a condensar e simplificar aquilo que, no desenvolvimento da criança, se realiza como vida dramatizada em múltiplas formas.

Há aqui um paradoxo. O TEA é definido, inclusive no DSM, como um espectro, um conjunto de manifestações que podem se combinar de maneiras diferentes em cada pessoa, ao longo da vida, em maior ou menor intensidade. No entanto, na prática, o diagnóstico tende a operar de modo estático, como se fosse um roteiro fixo. E mais, inscreve-se em um ciclo no qual a realidade social produz categorias de classificação que, por sua vez, retornam para alimentar a própria sociedade, legitimando normas, expectativas e fronteiras do que se entende como desenvolvimento "típico". O cenário social e o tempo histórico sustentam e alimentam esse processo classificatório.

Em se tratando da nossa pesquisa, qual é, então, o cenário em que se inscrevem os meninos que participam das investigações? E onde se inscreve também esta tese?

Falamos de três crianças de 3 e 4 anos, inseridas no contexto da Educação Infantil do Brasil, país composto por muitas realidades sociais e culturais e, mais especificamente de uma unidade escolar situada no litoral catarinense. É nessa realidade concreta, marcada por políticas locais, condições regionais e dinâmicas sociais em um âmbito mais "micro" nacional, que as vivências dos meninos se refratam.

Na Educação Infantil, de modo geral, a rotina se distancia daquela do âmbito familiar. Brincar, comer, descansar, dividir brinquedos e atenção tornam-se tarefas institucionalizadas, muitas vezes vivenciadas por crianças que estão nos espaços coletivos por 10, 12 horas consecutivas, desde os primeiros meses de vida. Quase que uma jornada que poderíamos comparar a de um adulto em regime de trabalho. Ainda que, enquanto docentes, busquemos flexibilizar o modo como essa rotina institucionalizada se organiza, conduzindo de modo a dialogar com as crianças e construindo com elas o sentido para o que acontece no cotidiano, esbarramos na própria dinâmica social. E o âmbito escolar pode se tornar cansativo e desgastante, tensionando ainda mais o drama do desenvolvimento.

Além disso, vivemos hoje um contexto histórico e social profundamente distinto daquele em que Vigotski produziu sua obra, a Europa do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Embora um período marcado por guerras, revoluções e pelo início da industrialização, que evidenciam também um drama social, as configurações do presente são diferentes em certas dinâmicas. Especialmente porque falamos a partir de outra região continental, em outro lado do planeta: a América Latina. E a infância aqui se constitui em uma trama histórica marcada por contradições próprias, resultantes de uma sociedade em desenvolvimento capitalista e atravessada por assimetrias econômicas persistentes.

Agustín Cueva (1983) nos lembra que o capitalismo na América Latina avançou de forma impetuosa, mas sempre desigual e dependente, fazendo da região um elo frágil da cadeia mundial. Essa condição histórica acumula incongruências, incompatibilidades, frutos da herança colonial, desigualdades estruturais e exigências impostas pelo capital monopolista internacional.

No Brasil, os efeitos desse padrão tornam-se evidentes. Como analisam Paula, Pereira e Giordani (2023), a racionalidade neoliberal, entendida como um modo de governar que transfere responsabilidades sociais às famílias, naturaliza disparidades e privilegia interesses de mercado em detrimento da vida, tendo se intensificado sobretudo com a pandemia de Covid-19. O resultado foi o agravamento da pobreza, a insegurança alimentar e a interrupção de vínculos afetivos, que expuseram de maneira aguda a vulnerabilidade dos das crianças e de suas famílias.

Como isso repercute na infância? No processo de desenvolvimento de nossas crianças? Nessas condições, a crise, enquanto momento de reorganização psíquica, se adensa? Discutimos no Livro 1 desta tese, elementos como o uso precoce e massivo de tecnologias digitais, a medicalização de comportamentos e o empobrecimento das vivências estéticas e afetivas são expressões concretas desse mesmo cenário. E têm-se especulado muitas reverberações no desenvolvimento das crianças. Seria possível pensar que as crises do autismo, descritas como profundas inclusive pelas famílias dos três meninos da pesquisa, se tornam intensas justamente porque refratam, de forma singular, o contexto em que essas crianças estão imersas? Temos pensado que certas expressões do que hoje se denomina autismo reflitam também novas formas do ser social em nossa época. E que “as crianças não são as mesmas”, porque nossas organizações e tempo histórico também não são.

Acreditamos que se Vigotski estivesse vivo, estudando e pesquisando nosso período histórico, consideraria a possibilidade da crise dos três anos se apresentar de modo antecipado, acentuado ou prolongado, diante do cenário hiperestimulado, fragmentado e, tantas vezes, indiferente à personalidade da criança. Mas certamente não deixaria de enaltecer as responsabilidades do Estado, da escola e da coletividade em assegurar que tais crises não se esvaziem em sofrimento, mas se convertam em reorganização. Tampouco seriam vistas como aberração, porque, antes de tudo, compõem o processo de deslocamento e ocupação da criança no social e novas ligações psíquicas em formação.

A infância percorre uma linha de desenvolvimento, mas não é linear. Assume formas distintas em cada época histórica, em cada realidade vivida. Existem marcos que assinalam a

periodização das idades, mas, conforme as condições sociais e culturais de cada tempo, cada geração de crianças encontra modos próprios de dizer “eu”, de desejar, resistir e significar. O drama do desenvolvimento, nesse sentido, é também encenação histórica da vida, em que cada geração dramatiza à sua maneira os dilemas e contradições de seu tempo.

Nesse caminho, o que significaria para a Educação Infantil reconhecer que no processo do desenvolvimento, as crises podem se precipitar ou se prolongar em novas condições históricas? Talvez esse reconhecimento nos exija pensar práticas pedagógicas que acolham e manejem não apenas a intensidade da crise, mas também as forças criadoras que nela se anunciam.

Nas vias que Vigotski nos ensinou, de que “[...] o defeito não é unicamente a pobreza psíquica, é também uma fonte de riqueza; não é unicamente debilidade, é também uma fonte de força.” (Vygotski, 1924/1997c, p. 47), o que parece obstáculo, se converte em um novo percurso que precisa ser encontrado. E sobre isso podemos dialogar tanto sobre as crianças ditas atípicas, isto é, que se diferem do padrão de normalidade esperado, quanto sobre a sociedade em um novo tempo histórico que já não se configura do mesmo modo. E que, esse movimento, revela não apenas os limites impostos pelo meio, mas também outras possibilidades de criação e de sentido. O que inclui a nossa própria forma de ser docente. Afinal, como nos disse Vigotski “[...]para o pedagogo é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual se deve conduzir a criança.” (Vygotski, 1929/1997b, p. 17).

Vigotski anunciou que a criança “anormal”, ou em termos mais atuais, “atípicas” pode alcançar tudo o que uma criança típica pode alcançar, mas“[...] de distintos modos, por um caminho distinto, por outros meios.[...]” (Vygotski, 1929/1997b, p. 17). Diante disso, o que podemos evidenciar e enaltecer como fonte de riqueza? Quais são os distintos modos, os distintos caminhos, os distintos meios que têm se apresentado? Quais mediações pedagógicas podem favorecer esses distintos modos? Em se tratando do nosso contexto de pesquisa, do brincar dramático com as crianças, o que podemos revelar?

Sabemos, pelo estudo realizado até agora, que do drama emerge a criação. É essa dimensão criadora do desenvolvimento que voltamos nosso olhar na parte seguinte deste nosso primeiro Ato.

(Um último sopro de vento atravessa a cena e se intensifica, anunciando uma tempestade que se aproxima. O espaço vibra em expectativa. As luzes tremulam, como se o cenário fosse prestes a ser refeito em meio ao turbilhão)

2.3 PARTE 3: A TEMPESTADE QUE NOS REFAZ: O DRAMA E A CRIAÇÃO

(O palco fica às escuras e o barulho de vento é intenso por aproximadamente 1 minuto. Em seguida, luzes irregulares, como relâmpagos, cortam o espaço. Estou no centro da cena, tentando permanecer imovel, mas não consigo. Cubro o rosto com os braços, tento manter o equilíbrio, caminho em diagonal como quem atravessa uma ventania. Dou alguns passos, quase caio, me apoio nas próprias pernas, respiro fundo. Corro até o centro e ali permaneço, de pé, enfrentando o vendaval. O corpo treme, mas não recua. O som do vento vai diminuindo. Respiro e sento-me na beira do palco.)

Na parte anterior, acompanhamos a crise do desenvolvimento da criança, em especial a chamada crise dos 3 anos, não como ruptura que ameaça o curso da vida, mas como momento em que o desenvolvimento se reorganiza por vias dramáticas. À luz dessa perspectiva, a crise deixa de ser lida como interrupção ou falha e passa a ser compreendida como força interna do processo, na qual tensões, conflitos e embates operam como condições de transformação, incidindo na reorganização das funções psíquicas, das posições sociais e da própria personalidade da criança.

O drama do desenvolvimento não se realiza à margem da crise, mas em seu interior. É nesse entremeio, quando estruturas conhecidas se desestabilizam e já não sustentam o vivido, que algo se move. O que parece ruína pode converter-se em recomeço; o que se apresenta como limite pode convocar criação. Dialeticamente, destruição e criação não se excluem: coexistem e se reorganizam mutuamente no curso da vida psíquica e das relações concretas.

É por isso que aqui, na parte 3 do nosso primeiro Ato, aprofundamos como, no drama do desenvolvimento, aquilo que desponta como deficiência, limitação, transtorno (e que muitas vezes recebe diagnóstico, laudo ou categorização) é também uma anunciação de um rumo alternativo. Em diálogo com Vigotski (Vygotski, 1997a), a noção de supercompensação é compreendida não como correção ou normalização, mas como movimento criador, capaz de reunir e reordenar forças antes dispersas ou fragmentadas.

A criação, nesse sentido, não se confunde com o extraordinário ou com o sobrenatural. Mesmo nos territórios onde a imaginação parece ilimitada, como Macondo ou o Reino de Ocigam, criar não é escapar da realidade, mas reorganizá-la. Entre diagnóstico, supercompensação e criação, buscamos compreender que, mesmo quando a crise se apresenta

como tempestade que prenuncia destruição, o drama do desenvolvimento guarda a possibilidade de refazer, por outras vias, os modos de ser, agir e relacionar-se no mundo.

Na arte teatral, o drama não existe sem acontecimentos que culminem em confrontos. Desde a tradição clássica, ele se configurou como forma estética fundada na progressão de ações encadeadas e na centralidade da fábula. Aristóteles (1991), em sua Poética, definiu o drama como imitação da ação, destacando o enredo como elemento vital da tragédia. Peter Szondi (2001) mostrou como o drama moderno se constitui como forma autônoma, baseada na unidade de ação e na constituição dialógica das personagens, até entrar em crise no final do século XIX. Essa crise abre espaço para que o teatro, no século XX, passe a experimentar formas que não mais se subordinam a um texto dramático, mas que exploram a autonomia de outros elementos da cena.

Mesmo a configuração "teatro pós-dramático", que, segundo Hans-Thies Lehmann (2007), desloca o papel central do texto na cena contemporânea, não elimina a dimensão do conflito, mas o reinscreve em outras materialidades da cena. O confronto deixa de ser apenas narrativo e psicológico para ser expressado como fricção entre corpo e espaço, entre imagem e som, entre presença e ausência. A tensão, portanto, migra da intriga de um enredo para a própria tessitura da vivência estética, na qual o espectador já não acompanha a evolução de uma história, mas se vê convocado a habitar um campo de forças fragmentado e simultâneo. Assim, a noção de drama se alarga: não mais restrita à progressão linear de ações, mas presente no choque de intensidades, na justaposição de tempos e na irrupção do inesperado que compõem a cena contemporânea.

Até mesmo no teatro, portanto, o drama encontrou novas formas de existência que nos revelam novas formas de criação e novas formas de se viver em sociedade. Isso porque o teatro, ainda que transfigure, não se separa da vida: ele a projeta em outros planos de significação. O drama está presente na cena justamente porque está presente no viver. É na vida que o drama pulsa. Na crise, no conflito, nos contratempos, nos "nós", nos enfrentamentos, rebeldias qualificadas como irregularidades, anomalias ou subjugações. É tudo isso que abre a cena, artística ou vital, para novas significações. Sem tais confrontos, o drama não poderia existir, seja na arte, seja na vida.

O que queremos dizer é que, assim como no teatro, o drama se reinventa em novas formas e materialidades, também na vida humana ele se apresenta como movimento que rearticular contingências, ainda que sob condições adversas. É nesse ponto também que o

diálogo com Vigotski se torna fecundo: ao analisar o desenvolvimento, o autor nos mostra que o drama é força vital, que atravessa limites e convoca à superação.

Nessa chave, o drama transcende a ideia genérica de conflito ou tensão. Em uma leitura vigotskiana, ele pode ser compreendido como processo em que entram em confronto funções psíquicas, posições sociais e a própria personalidade em constituição. O desenvolvimento se realiza justamente quando tais planos deixam de coincidir de forma estável e passam a exigir reorganização: funções antes articuladas entram em choque ou se rearranjam, a posição social da criança se desloca nas relações que vive, e a personalidade se refaz no interior dessas contradições. É nesse entrelaçamento que o drama adquire densidade propriamente humana.

Em Vigotski, "O defeito não é apenas uma falta, uma deficiência, uma fraqueza, mas também uma vantagem, uma fonte de força [...] (Vygotski, 1924/1997c, p. 45, tradução nossa). E que "[...] junto com o defeito, estão dadas as forças para superá-lo [...]." (p. 48). Nas análises profundas do desenvolvimento humano empreendidas por Vigotski, o drama é vórtice que absorve tanto o que se encontra enjaulado no normal quanto o que se configura no anormal.

Todavia, não como um romance maravilhoso no qual tudo se encaixa perfeitamente e o final é glamuroso, acetinado e assinalado em um poderoso "felizes para sempre". Como nos adverte o próprio Vigotski "Esta ideia não pode ser concebida de forma mais caricaturada e falsa que leva ao absurdo que qualquer defeito garante alto desenvolvimento. Seria muito fácil se fosse feito dessa forma.[...] Como qualquer luta, pode ter dois resultados opostos: vitória ou derrota." (Vygotski, 1928/1997h, p. 176, tradução nossa). O "defeito", por si só, não garante qualquer chance de transgressão. No drama do viver e na superação da tragédia, as lutas e digressões se tornam fundamentais. Contudo, não acontecem no vazio.

Há de se sobreluzir que o processo do desenvolvimento acontece em uma e por uma situação social concreta que se inclina a uma organização da pessoa de tipologia normal psicofisiológica traçada por todo um aparato da cultura humana adaptado a essa organização. Insiste Vigotski que "Toda a nossa cultura pressupõe um ser humano que possui certos órgãos — mãos, olhos, ouvidos — e certas funções cerebrais. Todas as nossas ferramentas, toda a nossa tecnologia, todos os nossos sinais e símbolos são concebidos para um tipo de pessoa normal." (Vygotski, 1924/1997j, p.185, tradução nossa)

Quando alguma deficiência acontece, seja por alguma cegueira, surdez, deficiência física ou mental, uma convergência de normalidade, ou uma pseudoconvegência, isto é,

aquela que creditamos e validamos como normal, entra em colapso. Apresenta-se, aos olhos desatentos, uma característica de descompensação frequentemente interpretada como sinônimo de incapacidade. No entanto, como afirma Vigotski, "[...] a convergência é substituída por uma divergência profunda, devido a uma discrepância, devido a uma falta de correspondência entre as linhas do desenvolvimento natural e do desenvolvimento cultural da criança." (Vygotski 1924/1997j, p. 185, tradução nossa)

É no meio social, cultural e no cenário das relações que outros aparatos sociais podem ser reinventados para que se oportunize outros percursos para o desenvolvimento. Como um rio que, impedido de seguir seu curso direto, encontra desvios que lhe permitem continuar fluindo. Sem tais aparatos, a criança surda não teria acesso à linguagem, a cega não disporia de meios para conviver em uma sociedade organizada visualmente, as deficientes mentais seriam para sempre condenadas à loucura (amarradas em uma castanheira porque foram subjugadas assim).

O fato é que, como observa Vigotski, "Estamos habituados à ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca[…]"(Vygotski 1924/1997j, p. 186, tradução nossa), mas não podemos esquecer "[...] apenas o grande experimento cultural que mostrou que é possível lendo com os dedos e falando com a mão, descobre diante de nós toda a convencionalidade e o dinamismo das formas culturais do comportamento." (p. 186, tradução nossa)

Ou seja, e tal qual Vigotski assinala "[...] o desenvolvimento cultural é a esfera fundamental onde se torna possível a compensação da insuficiência. Onde o desenvolvimento orgânico subsequente é impossível, abre-se o caminho do desenvolvimento cultural sem limites." (Vygotski, 1924/1997j, p 187, tradução nossa). O que quer dizer que, mesmo quando no corpo um limite orgânico, isto é, não se pode recuperar a visão perdida, ou não se pode desenvolver determinadas funções cerebrais, a esfera cultural, com seus instrumentos, signos e práticas, pode viabilizar formas que permitam que se alcancem realizações significativas e uma vida transformada.

A cultura se materializa em muitos meios, inclusive, pela educação. É com/por ela que os desvios de rotas podem se abrir (ou serem abertos) quando algum bloqueio no trajeto do desenvolvimento se aponta. Contudo, uma educação que entende que o "defeito" nunca vem sozinho. Ao mesmo tempo que pode limitar, de alguma forma, também desobstrui tendências compensatórias (disposições, modos de perceber, potenciais que se reorganizam em outra direção), a depender do que se viabiliza. Para Vigotski, a educação precisa:

> [...] basear-se no fato de, simultaneamente com o defeito, também são dadas tendências psicológicas de orientação opostas, são dadas possibilidades compensatórias para superar o defeito e que são precisamente estes que vêm ao primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluída no processo educativo como sua força motriz. (Vygotski, 1924/ 1997c, p. 47, tradução nossa).

O cenário da falta que a deficiência possa produzir em determinadas condições sociais e culturais pode ser transformada em fontes de energia criadora. Principalmente se junto com a lacuna se confronta "[...] não a resignação diante do defeito, mas a rebelião contra ele; não a fraqueza em si, mas os impulsos e fontes de energia que ele contém. Portanto, é diametralmente oposta às ideias cristãs sobre os males." (Vygotski, 1924/1997c, p. 49, tradução nossa).

Na perspectiva de Vigotski, então, a deficiência exerce sempre uma dupla influência. De um lado, atua como limitação objetiva, impondo desafios concretos na vida social. De outro, ao criar obstáculos, viabiliza condições para que novas formas de reorganização funcional se constituam. São caminhos indiretos de adaptação que substituem ou complementam funções comprometidas, contribuindo para o restabelecimento de um novo equilíbrio.. É nesse movimento que a criança pode se desenvolver para além dos limites inicialmente impostos (Vygotski, 1931/1997f). Por isso, "[...]**não é importante a insuficiência em si**, a falta, o déficit, o defeito em si, mas **a reação** que nasce na personalidade da criança, durante o processo de desenvolvimento, **em resposta à dificuldade** encontrada e cujos resultados dessa insuficiência." (Vygotski, 1931/1997f, p. 134, tradução nossa, grifos nossos).

A compreensão da deficiência como limite e, ao mesmo tempo, como possibilidade de reorganização leva Vigotski (Vygotski, 1997a) a dialogar, no campo da defectologia, com contribuições de outros pensadores de sua época. Entre eles, Alfred Adler (1870-1937), médico e psicólogo austríaco, fundador da Psicologia Individual, para quem a superação de uma fragilidade orgânica aconteceria por meio de uma resposta psicológica adaptativa movida pelo sentimento de inferioridade.

No entanto, ao longo da década de 1930, Vigotski amplia essa noção ao formular o conceito de supercompensação, integrando-o a uma perspectiva dialética e histórico-cultural do desenvolvimento. De acordo com Mecacci (2017), que analisa os escritos de Vigotski produzidos a partir dos anos 1930 sobre a relação entre a psicologia e a patologia, a supercompensação é um processo mais complexo do que uma simples substituição de uma

função comprometida por outra intacta. Envolve uma reorganização sistêmica das funções psíquicas superiores.

Ainda, para Mecacci (2017), essa perspectiva se consolida em obras como Psicologia da Esquizofrenia (1933), Pensamento e Linguagem (1934) e O Problema do Retardo Mental (1935), nas quais, a supercompensação é concebida como um processo genuinamente formativo e emancipador, em que a deficiência deixa de ser um ponto final para se tornar ponto de partida de um novo percurso de desenvolvimento. (Mecacci, 2017).

Enquanto a compensação envolve uma adaptação aos padrões mais normativos, a supercompensação promove o desenvolvimento de uma nova posição social a partir da vivência ativa nas situações sociais concretas. Isso é decisivo porque, em Vigotski (1931/2021), o drama do desenvolvimento não diz respeito apenas ao que a criança consegue ou não consegue fazer em termos funcionais, mas também ao lugar que passa a ocupar nas relações sociais.

Quando uma criança é fixada socialmente na posição de incapaz, deficiente, inadequada ou permanentemente dependente, o desenvolvimento tende a ser comprimido por essa moldura. Em contrapartida, quando o meio cria condições para que ela ocupe novas posições nas relações — de interlocutora, participante, autora, parceira, criança que age sobre o mundo —, abre-se a possibilidade de novas reorganizações do desenvolvimento. O drama se dá, também, nesse choque entre posições sociais cristalizadas e posições sociais emergentes.

É nesse horizonte que se coloca, também, a questão da educação como mediação fundamental dessas transformações. Como afirma Vigotski:

> A plena validade social é o ponto final da educação, uma vez que todos os processos de supercompensação visam alcançar uma posição social. A compensação não vai rumo a um desvio adicional da normalidade, mesmo que num sentido positivo, mas em direção a um desenvolvimento hipernormal, unilateralmente anômalo e hipertrofiado de personalidade em alguns aspectos, mas tendendo ao normal, na direção de determinado tipo social. O determinado tipo social de personalidade constitui a norma da supercompensação. (Vygotski 1924/1997c, p. 48)

Essa formulação evidencia que a supercompensação não se limita à reorganização de funções, mas implica a constituição de uma nova posição social e de um determinado tipo de personalidade. Ou seja, trata-se de um processo em que a pessoa se refaz nas relações que vive, reorganizando seus modos de agir, significar e participar do mundo. Nesse sentido, a distinção entre compensação e supercompensação revela uma abordagem que se conecta à concepção de processos criadores, formando um ciclo dinâmico que caracteriza o

desenvolvimento humano em sua totalidade histórica e cultural, tendo como força motriz as situações sociais concretas.

É o próprio Vigotski quem explicita, de modo contundente, o caráter criador do desenvolvimento marcado pela deficiência. Ao afirmar que:

> [...] qualquer que seja o resultado esperado do processo de compensação, o desenvolvimento complicado pela deficiência, sempre e em todas as circunstâncias, é um processo criador (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança com base na reestruturação de todas as funções de adaptação, na formação de novos processos engendrados pela deficiência, que sobre-edificam, substituem e nivelam, e no estabelecimento de novas rotas alternativas para o desenvolvimento." ((Vygotski, 1929/1997b, p. 16)

A supercompensação pode ser compreendida como a forma que a criação assume quando o desenvolvimento é atravessado por obstáculos. O entrave não elimina a energia psíquica; ao contrário. O bloqueio deixa de ser apenas interrupção e se converte em catalisador: aquilo que impede o curso automático da atividade passa a exigir esforço intencional, reorganização funcional e criação de novas rotas de ação.

Em consonância com essa visão, o autor declarou que mesmo em crianças com deficiência mental, é incorreto subestimar ou negar a existência de processos criadores. Processos que não devem ser medidos pela quantidade de produção ou pela produtividade visível, mas sim pela intensidade e complexidade do esforço necessário para atingir determinado objetivo. Ou seja, o foco deve estar no movimento criador que se opera na reorganização interna da criança diante das dificuldades que enfrenta.

Vigotski (Vygotski 1928/1997i) argumenta que, em se tratando de crianças com deficiência mental, para atingir um resultado equivalente ao de uma considerada "normal", elas precisam engajar-se em um processo de criação intensificado. Uma densidade criadora, atravessada por esforços compensatórios e reorganizações profundas. É justamente do atrito entre as exigências do meio e o movimento de enraizamento social da criança que essa criação se acende. Essa criação se acende justamente no atrito entre as exigências do meio e o movimento de enraizamento social da criança. Nas palavras do autor:

> As condições sociais em que a criança tem de se enraizar constituem, por um lado, toda a esfera da sua inadaptação, da qual derivam as forças criativas do seu desenvolvimento. A existência de obstáculos ao desenvolvimento da criança reside nas condições do meio social em que ela tem de se inserir. (Vygotski 1928/1997i, p. 175)

O argumento central é, portanto, que a tensão entre inadaptação e desejo de pertencimento social impulsiona o desenvolvimento das crianças com deficiência. A supercompensação, nesse sentido, é inseparável da mediação cultural e das condições concretas oferecidas pelo meio, pois é a partir dessas relações sociais que emergem as novas formas de reorganização subjetiva e inserção ativa no mundo.

Vigotski (Vygotski, 1928/1997i, p. 175) descreve o desenvolvimento da criança como um processo dinâmico e circular que pode ser entendido em três momentos interligados. No primeiro, a criança inicialmente não está adaptada ao seu meio, e essa inadaptação inicial cria um obstáculo significativo para o crescimento de sua psique, refletindo o princípio da condicionalidade social do desenvolvimento. Em um segundo momento, tais obstáculos tornam-se impulso para a emergência de processos compensatórios, funcionando como ponto final que, paradoxalmente, orienta o futuro da criança, é o princípio da perspectiva do futuro. Por fim, a presença contínua desses obstáculos impulsiona a criança a aperfeiçoar suas funções psíquicas e, eventualmente, a superar os desafios, conforme o princípio da compensação. Como o próprio autor destaca, o fato de que a relação da personalidade com o meio social esteja presente tanto no início quanto no final do processo confere a ele uma forma circular, permitindo que seja analisado em termos de seu objetivo final.

Nessa formulação, a personalidade não aparece como dado fixo ou pré-determinado da criança, mas como organização que se constitui e se transforma no curso das relações sociais. Por isso, o drama do desenvolvimento também pode ser compreendido como drama da personalidade: não porque se trate de um conflito “interno” isolado, mas porque a criança, ao enfrentar obstáculos, exigências e contradições do meio, precisa reorganizar seus modos de agir, significar, sentir e posicionar-se. A personalidade se refaz justamente nesse trabalho de enfrentamento e criação.

Vigotski (Vygotski, 1928/1997i) dialoga, ainda, com contribuições do filósofo e psicólogo alemão Theodor Lipps (1851–1914). Lipps introduziu a noção de represamento psicológico para explicar que, diante de bloqueios ou limitações de ordem física, orgânica ou funcional, a energia psíquica não se extingue: ela se contém, acumula-se e pode ser desviada para outros canais. Vigotski (Vygotski, 1928/1997i)) valoriza essa ideia, mas a reelabora ao mostrar que o represamento não apenas redireciona energia: ele instaura um objetivo, um esforço intencional para superar o obstáculo, que se converte em criação. Assim, o ponto de interrupção deixa de ser apenas um impasse e se torna um catalisador do desenvolvimento. Como observam Toassa e Marques (2023), é nesse acúmulo e redirecionamento de energia

que Vigotski encontra a base para compreender como as dificuldades podem ser mobilizadas para superar barreiras no curso do desenvolvimento.

Os obstáculos ou interrupções em processos automáticos do funcionamento psicológico podem gerar, portanto, "objetivos" para outras funções mentais, conforme sugere Vigotski (Vygotski, 1924/1997d). A ideia central é que, quando uma função é interrompida ou enfrenta uma dificuldade, essa interrupção se torna o ponto de foco para outras funções psicológicas que, então, passam a atuar com o propósito de superar ou resolver esse obstáculo.

Para Vigotski (1924/1997d), o objetivo não é algo produzido arbitrariamente pela mente, como fruto de uma decisão voluntária isolada. Ele surge da própria situação de entrave: é “dado previamente” pelo obstáculo ou pelo represamento (dique) que interrompe o fluxo da atividade. Nesse sentido, o objetivo nasce como resposta necessária ao bloqueio, desencadeando o esforço intencional para superá-lo. Em outras palavras, não é a pessoa que cria o objetivo de antemão; é a dificuldade encontrada que o impõe, transformando a energia psíquica represada em direção e finalidade.

O que se entende como "objetivo" na realidade é o que impulsiona todo o desenvolvimento subsequente. Esse processo mostra que a presença de dificuldades ou obstáculos é essencial para a superação, pois são essas dificuldades que direcionam as atividades mentais, transformando ações automáticas em atividades dotadas de propósito.

Embora Vigotski (Vygotski, 1924/1997d), ao discutir sobre supercompensação e “represamento”, não nomeie diretamente o drama como conceito, sua análise já aponta esse núcleo. O mesmo se observa em outros textos retomados na Parte 1 deste nosso primeiro ato: o Manuscrito de 1929; as formulações sobre os sistemas psicológicos (1930); e o estudo sobre o destino das funções psíquicas (1934). Neles, ainda que o termo “drama” apareça de forma esparsa, prevalece a mesma lógica: diante de obstáculos, choques e desafios, as funções não se extinguem, mas se reorganizam em novos arranjos sistêmicos. Uma leitura que, hoje, podemos reconhecer como afinada com a ideia de drama do desenvolvimento.

É nesse sentido que compreendemos o drama, aqui, como processo de reorganização que se realiza no interior do próprio funcionamento psíquico. Trata-se, portanto, não apenas de uma substituição funcional, no sentido de que uma função assumiria o lugar de outra considerada insuficiente, mas de um choque entre funções que passam a disputar novos lugares na organização da atividade psíquica. O que antes operava de modo imediato já não basta; outras funções são convocadas, se intensificam, se articulam de outro modo e passam a

compor uma nova síntese. O drama, nesse plano, não está fora do funcionamento psíquico: ele é a própria tensão pela qual um sistema funcional se desestabiliza e se recompõe.

Temos reiterado, até aqui, que o desenvolvimento humano não é linear nem contínuo, mas marcado por rupturas, crises e reorganizações. E que o drama está justamente nessas movimentações. Mas o que queremos também deixar claro, principalmente nesta seção do nosso texto, é que nessas reorganizações, isto é, nas tensões que impulsionam a criança (ou o adulto) à criação de novas sínteses, o drama emerge. Ele é, ao mesmo tempo, campo do desenvolvimento e força que o move.

Nessa perspectiva, observamos uma ciclicidade própria do desenvolvimento humano: dramas que se transformam em criações e criações que carregam em si novos dramas. O drama é o campo de tensões em que destruição e criação coexistem, e cada reorganização qualitativa o reinscreve em novas formas. A criação é sua expressão provisória: reorganiza sentidos, inaugura novas formas de vida, mas já traz em si contradições futuras. O desenvolvimento, assim, não elimina o drama; realiza-se por meio dele, em um fluxo contínuo de contradições e reinvenções. O drama, ao se renovar em cada criação, encontra na trama social e cultural o terreno em que avançar ou estagnar.

Por isso, reafirmamos que as condições sociais, isto é, o meio em sua materialidade (que se expressa também subjetivamente), são decisivas para transformar um entrave em potência criadora. Porque é no espaço das relações, dos conflitos e das mediações que os obstáculos adquirem sentido. Uma deficiência, um transtorno, uma anormalidade ou uma crise pode, dependendo das condições concretas que encontrar em seu caminho, deixar de ser limite para se tornar impulso: não mais apenas uma carência, mas uma origem de força.

Nessa direção, insistimos na reflexão do nosso papel enquanto docentes e que se aproxima daquilo que Vigotski (1934/2018a; Vygotski, 1997a; Vygotski, 2006a) aponta como tarefa fundamental do pesquisador pedológico diante de qualquer queixa relacionada ao desenvolvimento de uma criança. Não basta identificar e classificar sintomas ou agrupar fenômenos com base em suas características externas visíveis; é preciso ir além de uma abordagem superficial ou descritiva. Somos convocados a buscar a essência dos processos em curso, a investigar não apenas o que se mostra, mas o que está em movimento sob a superfície dos sinais observados. Trata-se, portanto, de uma exigência metodológica e ética.

Reconhecer a heterogeneidade das crianças é parte central dessa tarefa, sobretudo nos grupos escolares. Embora o sistema educativo brasileiro organize as turmas por faixa etária,

aprendemos com Vigotski que o desenvolvimento se estrutura em uma trama muito mais complexa, marcada por diferentes periodizações.

Como nos ajuda a pensar Ricci; Tuleski (2018), o ambiente escolar, com sua organização temporal e espacial própria, frequentemente reforça padrões de desenvolvimento considerados normativos. Essa normatização tende a tornar invisível a complexidade dos processos que envolvem o desenvolvimento. Como consequência, há um encaminhamento frequente de crianças e adolescentes que não se enquadram nesses padrões para avaliações médicas, o que frequentemente resulta em diagnósticos.

Vigotski (1934/2018a; Vygotski, 1931/1997l) enfatiza a importância das questões diagnósticas, mas critica o uso delas como uma classificação unilateral de sintomas. Sugere que o diagnóstico seja utilizado como uma ferramenta investigativa, um meio para compreender a dinâmica do desenvolvimento da criança, suas crises, suas possibilidades e suas zonas de sentido. Analisar e interpretar os dados observáveis, não é um fim em si, mas caminho para alcançar uma compreensão mais profunda e significativa dos mecanismos que estão em jogo no desenvolvimento.

No debate sobre o autismo, essa crítica mostra toda a sua atualidade. Em vez de tentar encaixar as crianças autistas em um molde específico de desenvolvimento, seja dentro de modelos padronizados sobre o próprio TEA, seja a partir de uma normalidade típica tomada como referência, a perspectiva vigotskiana nos convida a reconhecer a singularidade dos processos, sempre condicionados histórica e socialmente. Antes de perguntar se determinada criança é atípica ou típica, precisamos interrogar criticamente o que está sendo naturalizado como normalidade ou mesmo anormalidade.

É preciso admitir que as trajetórias de desenvolvimento podem ser impactadas por múltiplas interrupções, sejam elas de natureza endógena ou exógena. Como discutem Paoli e Machado (2022), essas interferências não determinam um único caminho, mas exigem investigações cuidadosas e compreensivas. Aprofundar-se nos processos é, portanto, desvelar camadas, buscar relações, interrogar sentidos e confrontar os discursos estabilizados. A necessidade de ir além da aparência e interrogar os sentidos estabilizados torna-se ainda mais urgente quando nos voltamos para os discursos atuais sobre o autismo, onde interrupções no desenvolvimento são frequentemente tratadas como destinos imutáveis.

É preciso problematizar a emergência de uma nova normatividade atribuída às crianças diagnosticadas com TEA, um “normal do anormal” que, sob o pretexto da especificidade, fixa modos de ser como se fossem intransponíveis. Muitas vezes, em nome de

uma pretensa aceitação da diferença, constrói-se uma nova forma de padronização, agora aplicada ao chamado “desenvolvimento atípico”. Nesse modelo, frases como “é normal que não brinque”, “é esperado que não fale” ou “é típico que não interaja” passam a ser solidificadas sobre o que se pode esperar da criança.

Tais afirmações são sustentadas por manuais diagnósticos como o DSM (APA, 2014) e têm efeitos profundamente limitadores. Um exemplo disso é a alegação de que o autismo “[...] frequentemente envolve atraso no desenvolvimento da linguagem, em geral acompanhado por ausência de interesse social” (APA, 2014, p. 56). Quando tomadas de forma literal e prescritiva, essas declarações cristalizam estigmas, obscurecem potências e justificam práticas de exclusão sociais, pedagógicas, afetivas e institucionais. O diagnóstico, que poderia ser uma ferramenta de compreensão sobre processos em movimento, transforma-se em uma moldura, um enquadramento da criança.

Afirmar que comportamentos como evitar o contato visual, repetir movimentos corporais, ter dificuldades na comunicação (ou ser não-verbal) indicam desinteresse social é um equívoco que reforça visões limitantes, capazes de insinuar que pessoas autistas não teriam condições de se desenvolver, quando é justamente a presença ou a privação de vínculos e mediações que define os caminhos possíveis do desenvolvimento. O desenvolvimento humano acontece porque há relações: toda aprendizagem, mesmo a mais sutil, acontece do encontro com o outro e é mediada por vínculos que sustentam a constituição das funções psíquicas superiores.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a linguagem (seja falada ou não), a imaginação, a atenção voluntária e a memória organizada está ancorado nas significações e apropriações que se operam no vínculo social (Vigotski, 1931/2021). Quando essas oportunidades relacionais e coletivas são negadas, seja pela invisibilização, seja por uma pedagogia que desiste de esperar e de provocar, o processo de desenvolvimento se estagna.

Nesse contexto, o drama do desenvolvimento deixa de se realizar como criação e se converte em tragédia. Tragédia aqui entendida em seu sentido mais radical: não apenas sofrimento, mas morte de possibilidades, interrupção do movimento vital que poderia dar origem a novas formas de existência.

Mas é preciso frisar, novamente: não estamos, com esta discussão, negando que pessoas com diagnóstico de autismo expressem suas singularidades de modo diverso, nem reduzindo seu desenvolvimento à ideia de que aconteceria sempre, ou nunca, por outras vias. Pelo contrário, reconhecer essas singularidades exige justamente um estudo mais detalhado

sobre os modos de desenvolvimento, que ultrapassa os limites desta seção. O que problematizamos aqui são os riscos de transformar tais diferenças em molduras fixas do diagnóstico, sobretudo quando ele é tomado de forma prescritiva, como sentença, em vez de ponto de partida para novas possibilidades de superação.

Nenhuma função (linguagem, relação, emoção) nasce pronta ou geneticamente determinada. Todas antes são ensinadas, apropriadas, construídas nas tramas coletivas da vida. A necessidade de se comunicar, de pertencer, de ser compreendido (com ou sem palavras), é humana e cultural. E sua forma se organiza, inevitavelmente, conforme as mediações materiais e simbólicas que o meio oferece.

Por isso, em se tratando de um(a) pesquisador(a) da infância e, sobretudo, do(a) professor(a), como é o caso em nossa pesquisa, a tarefa não pode se limitar à leitura de sintomas. Se, por um exemplo, uma criança apresenta dificuldades na comunicação, pouca contato com colegas, movimentos corporais repetitivos, o que poderemos fazer? Aceitamos como condição do autismo e deixamos por isso mesmo? Ou entendemos que determinados comportamentos podem estar ligados à forma como a criança elabora situações vivenciadas e, caso se mostrem prejudiciais, organizamos propostas e ações que as ajude a transpor tais dificuldades?

Com os estudos vigotskianos, temos refletido que sim, precisamos, ao ponderar desafios ao desenvolvimento, rever nossas condutas com as crianças. Não para que as crianças sejam alocadas como “normais”, mas porque podem ser sinais que indicam aspectos mais profundos e momentos de necessária intervenção mais direta.

Outro exemplo: quando bebês, é comum observá-los mordendo crianças, muitas vezes na tentativa de se expressar desagrado. Contudo, se com o tempo continuam mordendo os colegas, podemos refletir, inclusive, sobre o meio em que ela está inserida e as situações que têm vivenciado. A mordida, ou mesmo comportamentos caracterizados como violentos, podem dizer, muitas vezes, mais sobre o contexto social, sobre as condições e sobre as ações das pessoas com quem convivem do que sobre elas próprias. Podem evidenciar como os adultos se comunicam (ou deixam de se comunicar) com as crianças e como as escutam (ou deixam de escutar), ou revelar ainda um ambiente hostil no qual as crianças estão imersas, quase como um pedido de socorro. Encapsular esses comportamentos em um transtorno pode também nos dizer sobre uma transferência de responsabilidade às crianças à atos que refletem mais omissões adultas. Ao fazer isso, deixamos de olhar para o desenvolvimento como

processo, de assumir nosso compromisso nele e de contribuir para que novas formas de relação sejam construídas.

Consideramos que o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), formulado por Vigotski (1934/2009b), torna-se fundamental para compreendermos o desenvolvimento. Um comportamento da criança que à primeira vista parece limitação, repetição ou uma ação pouco elaborada é mais indicativa de processo do que de déficit. A mordida, nesse caso, é um gesto que aponta recursos expressivos mais imediatistas ou ainda não conquistados, mas também revela algo que a criança já é capaz de fazer: manifestar desagrado, comunicar que algo não lhe serve. O mesmo ocorre na birra, que embora seja socialmente interpretada como excesso ou descontrole emocional, indica que a criança encontrou uma forma de afirmar sua vontade. Em ambos os casos, há um novo em movimento. Aquilo que não se fazia, mas que ainda assim, pode ser transformado.

A ZDP nos convida a olhar para esse duplo movimento: aquilo que a criança já realiza sozinha e aquilo que, por ora, realiza com ajuda. Cabe ao adulto, professora, pesquisadora e, inclusive, aos familiares, validar as conquistas (mesmo as que aparentemente sejam singelas, mais um sinal do que um indício) para criar condições de avanço. Cabe ao adulto oferecer meios para que a criança ultrapasse formas mais incipientes e alcance modos mais complexos de atuação na sociedade e consigo mesma.

Nessa perspectiva, gestos como a mordida ou a birra são expressões de um corpo que atua dramaticamente diante de tensões ainda sem outra forma de elaboração. São condensações de conflito, desejo, frustração e busca de relação. A ZDP é o espaço em que esses movimentos dramáticos encontram mediação e se transformam: o gesto em palavra, o descontrole em pedido, a crise em criação.

O drama se inscreve, assim, como força que move o desenvolvimento nas tensões vividas nas relações (como temos reforçado) e na ZDP encontra a cena em que se reorganizam linguagem, emoção e vínculo. É um movimento em que o imediato se converte em elaborado e que a criança dá passos em direção muito importante, ainda que elementar: uma tomada de consciência daquilo que sente, do que deseja e do que pode realizar em relação com os outros.

Esses deslocamentos não se restringem a aquisições pontuais, mas dizem respeito à própria reorganização da criança como pessoa nas relações que vive. Nessa formulação, a personalidade não aparece como dado fixo ou prévia da criança, mas como organização que se constitui e se transforma no curso das relações sociais. Por isso, o drama do

desenvolvimento também pode ser compreendido como drama da personalidade: não porque se trate de um conflito "interno" isolado, mas porque a criança, ao enfrentar obstáculos, exigências e contradições do meio, precisa reorganizar seus modos de agir, significar, sentir e posicionar-se. A personalidade se refaz justamente nesse trabalho de enfrentamento e criação.

Vigotski (1934/2009b) explica que o processo de tomada de consciência acontece nos e pelos planos intra e intrapsíquicos. E é quando as funções psíquicas, antes dispersas e imediatas em uma forma elementar, passam a articular-se como sistema. Nas palavras do autor: "O critério de tomada de consciência reside na possibilidade de passagem para qualquer outro sistema [...]" (p. 373). Em outras palavras, funções que antes se resolviam isoladamente passam a operar em relações complexas, constituindo uma rede dinâmica. Nessa transformação, os signos e, de modo especial, a palavra, convertem-se em meio de orientação interna e de domínio das próprias operações. É pela e na palavra que a consciência se organiza, se transforma e se manifesta.

A criança que, diante de uma frustração, morde ou grita está agindo sob a primazia de reações situacionais e emocionais intensas. Quando, porém, começa a usar a palavra para nomear o que sente ,"não quero", "estou bravo", já não responde apenas ao estímulo imediato: ela reorganiza a situação, cria um novo elo entre afeto, gesto e linguagem. A palavra, aqui, não é só veículo expressivo, mas instrumento criador de um novo modo de agir.

Vigotski (1934/2009b) insiste que todas as funções psíquicas superiores têm caráter mediato: nelas, a ação não se dá de forma direta sobre o objeto, mas por meio de signos que redirecionam a atenção, discriminam atributos e permitem novas sínteses. Essa mediação cria distância entre o impulso e o ato, espaço em que se pode escolher, planejar, simbolizar. Essa distância, pequena, mas decisiva, é a cena onde nasce a consciência. É também o ponto em que a atividade deixa de ser apenas adaptativa para tornar-se criadora, pois a criança já não reage: ela projeta.

Embora Vigotski (1934/2009) tenha destacado a palavra como microcosmo da consciência, não se trata de reduzir a consciência apenas ao verbal. A palavra é o meio mais elaborado, porque nela se concentram generalizações e conceitos; porém, a consciência também se manifesta e se constitui em outros sistemas de signos: no gesto, no desenho, no silêncio, na música, no brincar de ser outros - o brincar dramático.

Por isso, refletimos que a tomada de consciência e criação são inseparáveis. A consciência, segundo Vigotski (1934/2009b) não se limita a reconhecer algo já dado; ela faz existir uma nova ordem na vivência. A tomada de consciência de um sentimento, por

exemplo, a raiva, não é só percebê-lo; é dar-lhe forma simbólica, inseri-lo numa trama de motivos, transformá-lo em palavra que pode ser compartilhada, dialogada, resignificada. Esse ato reorganiza o ato afetivo e amplia o repertório de ações possíveis: é um salto qualitativo na direção de novas ações na vida.

Vigotski (1934/2009b) adverte que a consciência nasce da atividade prática, mas sua emergência cria uma nova: uma atividade agora organizada simbolicamente. Essa organização não é estática; é dinâmica, tecida de contradições, porque cada nova forma de consciência instaura também novas tensões e novos problemáticas a serem enfrentadas. Por isso, a consciência é, em si mesma, processo criador e dramático: constrói o que ainda não estava lá, ao mesmo tempo em que se constrói.

As reflexões até aqui estabelecidas nos levam a indagar no campo pedagógico que tipo de propostas temos oferecido às crianças no que tange a reorganização das suas próprias vivências. Se os métodos e metodologias têm possibilitado às crianças a transformação de emoções, de processos imaginativos e criadores, de tomadas de consciência. E esses questionamentos se tornam ainda mais veementes quando pensamos nas crianças que recebem diagnósticos, especialmente as com TEA.

Um exemplo claro dessa problemática está nas práticas educativas que têm se apoiado na ABA[57] (Applied Behavior Analysis/Análise Aplicada do Comportamento), intervenção comportamental estruturada em método voltado à aquisição de habilidades sociais, comunicativas e de vida diária (Hospital Sírio-Libanês, 2024). Embora frequentemente apresentada como técnica de inclusão, o parecer técnico-científico elaborado pelo Hospital Sírio-Libanês de São Paulo, no âmbito do PROADI-SUS (Programa de Apoio ao

[57] A Análise Aplicada do Comportamento (Applied Behavior Analysis -ABA) é uma abordagem fundamentada principalmente no behaviorismo radical de Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). Foi sistematizada nos Estados Unidos a partir da década de 1960, sobretudo com os trabalhos do psicólogo norueguês Ivar Lovaas (1927–2010), professor da Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA), que aplicou princípios de condicionamento operante no tratamento de crianças autistas (Lovaas, 1987). Segundo Todorov; Hanna (2010) a introdução da análise do comportamento remonta aos anos 1960, com a vinda de Fred S. Keller para a Universidade de São Paulo (USP) e, em seguida, para a Universidade de Brasília (UnB), em colaboração com Carolina Bori e Rodolpho Azzi. Esses pioneiros não apenas fundaram os primeiros laboratórios e cursos de psicologia experimental no país, mas também desempenharam papel central no reconhecimento da psicologia como profissão e na criação de instituições como o Conselho de Psicologia e a Sociedade Brasileira de Psicologia. Desde então, a análise do comportamento expandiu-se para diferentes universidades brasileiras, consolidando-se como uma das maiores comunidades fora dos Estados Unidos (Todorov; Hanna, 2010). A partir das últimas décadas do século XX, práticas associadas ao ABA passaram a ser incorporadas em contextos clínicos e educacionais, sobretudo em centros urbanos, marcando presença no campo da educação especial e do autismo. Sua metodologia se organiza em passos técnicos, como: definição de comportamentos-alvo, uso de reforços positivos ou negativos para condutas consideradas adequadas, extinção de comportamentos julgados inadequados e treino intensivo e repetitivo em ambientes estruturados até a automatização e generalização das respostas. (Skinner, 1953; Hospital Sírio-Libanês, 2024)

Desenvolvimento Institucional do Sistema Único de Saúde) e do Ministério da Saúde, evidencia uma lógica normalizadora, na medida em que a ABA "[...] tem como princípio básico o condicionamento de comportamentos considerados indesejáveis, com o objetivo de tornar as características de crianças com TEA semelhantes às de crianças neurotípicas" (Hospital Sírio-Libanês, 2024, p. 55).

A intervenção, portanto, tem como princípio a Psicologia Comportamental[58] e baseia-se no uso de reforços positivos, como elogios, brinquedos ou recompensas; e reforços negativos, como a retirada de estímulos considerados aversivos quando a criança emite a resposta esperada. Os comportamentos tidos como inadequados são geralmente submetidos a procedimentos de extinção, em que se evita reforçá-los até que desapareçam. Além disso, a ABA se caracteriza pelo treino intensivo e repetitivo de tarefas em ambientes estruturados, de modo a promover a automatização e posterior generalização das respostas para diferentes contextos do cotidiano. (Morris, 2005; Lovaas, 1987; Hospital Sírio-Libanês, 2024). Trata-se, portanto, de um treinamento adaptativo que busca ajustar a criança a padrões pré-estabelecidos.

Do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, esse modelo se mostra limitado e contraditório, pois reduz o desenvolvimento humano a relações de estímulo e respostas mediadas por reforços, adaptações a padrões previamente estabelecidos que acabam por deixar em segundo plano a historicidade da pessoa, bem como o contexto ao qual está imersa. Ao privilegiar a repetição e a automatização de condutas, a ABA esvazia a dimensão criadora do processo educativo, compreendendo a aprendizagem como mera adequação comportamental. Ademais, se alinha com uma visão que "[...] Não passa de um reforço dos pontos frágeis [...] sistema que segue a reboque do desenvolvimento da criança, quando lhe cabe conduzi-lo." (Vigotski, 1934/2009b. p. 334)

Vigotski (1925/2023b) critica frontalmente reducionismos desse tipo ao mostrar que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não pode ser explicado pela soma de hábitos, memorizados ou reflexos condicionados. Para o autor, a aprendizagem é sempre um processo de reorganização consciente, em que se está em movimento a totalidade funcional das funções psíquicas (Vigotski, 1934/2009b). Não é por um repetir e repetir mecânico de

[58] A Psicologia Comportamental tem origem no behaviorismo de John B. Watson (1878–1958), que defendia o estudo científico do comportamento observável em oposição a explicações mentalistas. Na década de 1930, Skinner desenvolveu o behaviorismo radical, formulando o conceito de condicionamento operante e defendendo a análise das relações funcionais entre estímulos, respostas e consequências (Skinner, 1953/1967; Moreira; Medeiros, 2007).

situações até que se torne algo automático, mas uma reorganização em que a pessoa age sobre suas próprias operações psíquicas. Nas palavras do autor: “É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. É isto que distingue a educação da criança do adestramento dos animais. [...]”. (Vigotski, 1934/2009b. p. 334)

Em consonância com a perspectiva vigotskiana, defendemos que a ação pedagógica precisa estar voltada a um ensino significativo, que articule escola e viver social. Como sublinha o autor, o maior “pecado” da escola foi “[...] se fechar e se isolar da vida mediante uma alta cerca” (Vigotski, 1921-1924/2003e, p. 300), esquecendo que a educação é tão inconcebível à margem da vida “[...]como a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo[...]” (p. 300). Para ele, apenas aquele(a) que assume um papel criador na vida pode aspirar a criar na pedagogia.

Inspiradas nessa compreensão, propomos uma ação pedagógica que rompa com a lógica da adaptação comportamental e acolha o inesperado, o desafiador, o “impertinente”. Uma ação pedagógica que atua, com responsabilidade e compromisso, na perspectiva do dramático como fonte de criação.

Isso implica compreender que a ação pedagógica não incide apenas sobre comportamentos isolados, mas sobre dramas concretos do desenvolvimento, nos quais se entrecruzam funções psíquicas, posições sociais e personalidade. Ensinar, nessa perspectiva, não é ajustar a criança a um padrão, mas criar condições para que ela reorganize suas formas de agir, ocupe novos lugares nas relações e produza, no interior de sua própria trajetória, novas possibilidades de ser. A ação pedagógica atua, nesse sentido, na zona de desenvolvimento proximal.

É por esse caminho que acreditamos no brincar dramático como meio auspicioso pedagógico para a docência. Porque é no, pelo e a partir do brincar dramático, que a criança encontra condições para vivenciar formas alternativas de ser e estar, significar suas vivências pela imaginação e pela emoção, reorganizar papéis e relações sociais e, sobretudo, ser reconhecida como pessoa potente e criadora, para além de uma aparência de déficit ou desvio que algum diagnóstico possa afirmar.

Encerramos aqui um primeiro movimento desta tese, dedicado a compreender o desenvolvimento humano em sua estrutura dramática e a situar o brincar dramático como ação pedagógica ancorada nessa compreensão. O passo seguinte não é avançar, ainda, para a análise das trajetórias singulares dos três meninos que participam da nossa pesquisa, mas deslocar o olhar para o plano em que essa ação pedagógica se tornou possível: o contexto, as

condições e o cotidiano em que o brincar dramático se constituiu como prática viva. É nesse deslocamento (não dicotomizante), do plano conceitual ao chão em que a cena se sustenta, que se abre o Ato II.

(O vento vai diminuindo gradualmente. As luzes param de pulsar e se estabilizam, ainda trêmulas. Respiro fundo. Lentamente, me ponho de pé a partir da posição em que estava sentada na beira do palco. Permaneço ali por alguns segundos, recompondo o corpo. Então caminho até o centro, os passos ainda incertos. As luzes começam a se acender com mais firmeza, revelando o espaço. Paro diante da cortina, na divisão entre suas abas. Estendo a mão, afasto o tecido e atravesso para o outro lado — adentrando, pela primeira vez plenamente, o espaço que até então permanecia velado.)

3. ATO II: NOS BASTIDORES: CONTEXTO E CONDIÇÕES DA PESQUISA

(As luzes se direcionam discretamente sobre a cortina transparente. Caminho naquele espaço para lá do intervalo do palco onde, até então, eu não tinha acessado completamente. Ali reencontro com o telefone vermelho e a caixinha de música. O público pode ver tudo, mas de forma ofuscada pela transparência do tecido que nos separa.)

No teatro, os bastidores guardam o que sustenta o espetáculo: os figurinos que ainda serão vestidos, os adereços que aguardam sua vez, as vozes que ensaiam falas, o suor e a concentração antes da entrada em cena. É ali que a transformação já acontece, que o trabalho pulsa ainda que invisível aos olhos do público, mas absolutamente necessário. Os bastidores não são menos importantes que o palco. São parte indissociáveis dele, sem os quais não há espetáculo.

Este segundo Ato da nossa tese se inicia justamente aí, onde muitos acreditam que a cena termina ou que está em suspenso: nos bastidores. Aqui, delimitamos o campo empírico e metodológico no qual o desenvolvimento da criança pode ser acompanhado como drama vivido.

O Ato II organiza-se como um díptico.

Na primeira parte, o brincar dramático é afirmado como ação pedagógica (tal como anunciado no Livro Primeiro desta tese), e aprofundado como método de trabalho docente e como metodologia de pesquisa. Ao criar situações imaginárias, narrativas e relacionais, o brincar dramático organiza vivências nas quais as crianças são convocadas a se posicionar, a se afetar e a criar, produzindo deslocamentos e reorganizações no curso do desenvolvimento.

É nesse movimento que situamos a vivência dramática como unidade de análise, compreendida como o acontecimento vivido em que se condensam tensões, afetos, e transformações. Ao mesmo tempo, delimitamos a vivência do brincar dramático como campo empírico, compreendida como o conjunto de situações pedagogicamente organizadas nas quais essas vivências dramáticas se produzem e podem ser acompanhadas.

Na Parte 2, voltamo-nos para as condições concretas desse campo: a instituição de Educação Infantil onde a pesquisa se desenrola, as crianças participantes, as famílias dessas crianças. O contexto deixa de figurar como pano de fundo e passa a ser compreendido como parte constitutiva do processo investigativo. As entrevistas com as famílias são retomadas e tecidas por mim em forma narrativa, em um gesto de composição que articula vozes e

inscrevem todos como coautores dessa investigação, compondo um tecido vivo de sentidos que revela o quanto o humano se produz na relação com o outro.

Apresentamos também o diário de campo como aliado central, o palco da consciência da professora em movimento: é nele que o vivido ganha forma escrita, que o efêmero encontra permanência, que a professora-pesquisadora elabora o instante e o transforma em reflexão. Essa escrita não apenas registra: ela cria. Constitui a dramaturgia da própria pesquisa em ato, lugar em que o pensar e o sentir se entrelaçam, em que a palavra se faz gesto e o gesto pensamento.

Com este Ato, convidamos o(a) leitor(a) a adentrar os bastidores não como espectador distante, mas como cúmplice: a compreender que pesquisar o desenvolvimento humano na Educação Infantil implica criar e sustentar condições dramáticas, nas quais a vida se move, se tensiona e se reorganiza; e que toda metodologia, nesse campo, é também uma forma de criação e de compromisso com a transformação da realidade.

(As luzes da coxia ganham intensidade. A mesa, que outrora estava do outro lado da cortina, mecocupa esse novo espaço, agora ao lado direito do palco, tendo sobre ela um diário e uma caneta. Sento-me na cadeira vazia. Respiro fundo e o abro).

3.1 PARTE 1: A AÇÃO PEDAGÓGICA DO BRINCAR DRAMÁTICO NO REINO DE OCIGAM: MÉTODO DE TRABALHO DOCENTE E METODOLOGIA DE PESQUISA

(Atrás da cortina translúcida, o público me vê opaca. Estou sentada à mesa. O diário está aberto, a caneta em mãos. A luz é fixa, sem variação. Começo a escrever. O som audível é apenas o da caneta no papel e o leve ranger da cadeira. Nenhum outro movimento.)

No Reino de Ocigam, onde tudo é e não é, um telefone vermelho da década de 80 ecoa vozes de personagens que querem falar com crianças. Por meio da palavra e da expressão da professora, de uma fala que convoca uma situação imaginária, que a querida

fada Aivilo[59] é apresentada, assim como sua amiga estimada Baleia[60] e o Pássaro Amarílis[61]. Personagens que, aos poucos, mesmo sem corpo visível, ganham presença real nas relações, sendo reconhecidos e esperados pelas crianças como parte do cotidiano.

Como contei no prefácio desta tese, também a caixinha de música ocupa lugar central: quando sua melodia ressoa, abre-se um portal para um Reino e dele chegam personagens que convidam à composição de uma narrativa que só tem sentido no brincar, no imaginar. Outro artefato, a "antena captadora de histórias", revela livros trazidos pelo Pássaro Amarílis que são guardados em uma cesta mágica, como objetos que condensam memória, expectativa e desejo de encontro.

O Reino de Ocigam vem se forjando, ano após ano, diretamente na Educação Infantil. Sua narrativa se alimenta absolutamente na relação com as crianças, reorganizando as minhas ações pedagógicas a partir das reações que observo com os elementos trazidos. As aventuras ociganescas renovam os "ares" das turmas em que sou professora, mas também os meus "ares" de professora da infância.

A cada ano, um elemento ou personagem do enredo se destaca, dependendo dos interesses despertados no coletivo de crianças. Em 2021, a Fada Aivilo e a Baleia tiveram grande receptividade. Cartas foram escritas, telefonemas aconteceram, visitas delas se realizaram. Baleia chegou a ser "sequestrada" por alguém misterioso do Reino de Ocigam e ficou cega, fazendo com que a peripécia se estendesse por meses. Em 2022, o Pássaro Amarílis ganhou protagonismo, sendo visto pelas crianças até em suas casas, contado com entusiasmo após os fins de semana.

Em 2023, o ano da coleta de dados para esta pesquisa, a caixinha de música e o telefone mágico foram os mais aclamados. As crianças apreciavam e aguardavam ansiosas as entradas da "profe" Olivia no banheiro (lugar símbolico de acesso ao Reino de Ocigam

---

[59] Aivilo é a fada do Reino de Ocigam. A guardiã das histórias e do Reino e que se comunica com as crianças especialmente por meio do telefone mágico. É o nome "Olivia" ao contrário e foi utilizado como forma de brincadeira com as palavras.

[60] No enredo do Reino de Ocigam, Baleia é um cachorro representado pelo uso de um espanador. Primeiramente, Baleia é um personagem onipresente, isto é, comunica-se com as crianças por cartas ou mesmo pelo telefone mágico. E, conforme o interesse da turma em sua persona, ela é materializada pelo objeto. No ano da pesquisa, Baleia ficou em um plano mais imaginário. O nome Baleia foi inspirado na personagem do livro de Graciliano Ramos, Vidas Secas.

[61] Personagem inventado para a história do Reino de Ocigam. É um pássaro mensageiro que traz novidades, cartas e surpresas do Reino de Ocigam. Ao contrário de Aivilo, baleia ou outros personagens, ele acaba sendo onipresente e onisciente. Nunca foi trazido sua imagem, mas as crianças sempre o "veem". Seja comparando-o com outros pássaros, seja imaginando-o.

quando a caixinha de música tilintava) e suas saídas de lá sendo outras personagens. Eram as surpresas do “quem viria” que as encantavam!

Com o passar dos anos, percebi que o Reino de Ocigam, além de criar para as crianças oportunidades para que vivenciassem o drama de modo estético por meio do brincar (e o brincar de modo estético pelo dramatizar), ao mesmo tempo tornava-se um modo de organizar o meu trabalho pedagógico a fim de instigar a participação das crianças. As vozes inventadas no telefone mágico começaram a orientar as propostas das turmas; os objetos utilizados para o enredo ganharam função real na rotina; a narrativa passou a estruturar vínculos, tempos e afetos. E o brincar que surgia espontâneo passou a ser também gesto intencional da professora, uma forma de pensar e fazer educação em que criação, mediação e conhecimento se entrelaçam.

O Reino de Ocigam, com suas aventuras, objetos, histórias e personagens, constitui-se, assim, como uma forma de organização pedagógica na qual o brincar dramático, entendido como basilar para o drama como ação pedagógica (Milléo, 2020), pode acontecer com as crianças. Nessa organização, o brincar dramático assume a condição de método de trabalho docente e metodologia de pesquisa, a partir dos quais o desenvolvimento das crianças pode ser compreendido.

Costa e Ishibashi (2024) chamam atenção para uma imprecisão frequente nas ciências humanas: a confusão entre método de conhecimento, metodologia e procedimentos técnicos, bem como entre os próprios termos ontologia e epistemologia. No contexto em que Vigotski produziu sua obra, os autores destacam que o termo metodologia tinha um alcance muito mais amplo do que o atual, pois abarcava as reflexões filosóficas e teóricas necessárias à condução das pesquisas empíricas, e não apenas as estratégias instrumentais de coleta de dados.

Há, nesse sentido, uma dinâmica entre os procedimentos e o método de conhecimento: o modo de investigar depende da natureza do fenômeno, e não de uma escolha prévia do pesquisador. Em contraposição à ciência hegemônica da época de Vigotski, que partia da pessoa cognoscente para o objeto, é invertida. É o objeto que determina o caminho do conhecimento, o método nasce de sua própria estrutura e movimento. Nessa perspectiva, a ontologia, a epistemologia e a metodologia não são esferas autônomas, mas momentos de um mesmo processo dialético. (Costa e Ishibashi, 2024).

A ontologia refere-se à concepção sobre o real, à compreensão de que “[...] toda pesquisa tem início na caracterização sobre o estatuto do ser” (Costa; Ishibashi, 2024, p. 173).

O que implica reconhecer a dependência dos objetos pesquisados com as condições concretas da realidade. A epistemologia, por sua vez, diz respeito ao modo de conhecer o real, isto é, às formas históricas de apreensão do objeto em sua independência e transformação.

Produzir ciência, portanto, exige superar a descrição fenomênica e alcançar o que se desenvolveu historicamente (Netto, 2011). É nesse horizonte que Vigotski (1926-1927/1996) afirma que a constituição de um método pressupõe discutir as bases teóricas que orientam o olhar investigativo antes de definir os procedimentos técnicos. Conhecer um fenômeno é acompanhar o seu movimento real, a sua dialética materialista e histórica.

Para Vigotski (1926-1927/1996), contudo, teoria e prática não se apartam nesse processo. Método e metodologia, portanto, são duas faces de uma mesma totalidade indissociáveis no ato de conhecer. O método é o caminho do conhecimento em ação; a metodologia é a consciência teórica desse caminho. Como defende em diferentes momentos de sua obra (Vygotski, 1997a) e como reiteram Toassa; Moraes (2024), a prática social é a "pedra angular" do conhecimento científico: cada passo dado na teoria é, ao mesmo tempo, um passo dado na prática. Essa unidade é o que confere ao método e à metodologia um mesmo caráter histórico, processual e criador.

Vigotski (1933-1934/2018c) nos lembra que "[...] não existe ciência sem seu objeto, também não existe ciência sem seu método" (p. 37). O método, para ele, não se reduz a um conjunto de técnicas nem a uma sequência de passos; constitui-se como via de compreensão do movimento contraditório e transformador dos fenômenos, realizando-se com a realidade, e não sobre ela, no curso vivo e histórico do desenvolvimento humano.

A compreensão do método em Vigotski (1933-1934/2018c), inseparável da prática social, fundada na unidade entre ontologia, epistemologia e metodologia, exige que o conhecimento se produza no próprio movimento da vida concreta. É nessa prerrogativa que situamos o drama como ação pedagógica, conforme discutimos na dissertação, cuja base é o brincar dramático, no qual teoria e prática se constituem em unidade, e o desenvolvimento se produz e se torna visível na relação entre professoras e crianças.

O brincar dramático constitui-se, ao mesmo tempo, como forma e conteúdo das práticas educativas e como princípio organizador da ação pedagógica, criando uma dinâmica na qual o desenvolvimento se põe em movimento e se torna passível de acompanhamento e interpretação. Quando assumido como ação pedagógica, ele cria condições para mobilização do desenvolvimento e para modos como as crianças se desenvolvem, respondem e se reorganizam nas situações vividas. Mas também recria a própria prática educativa,

instaurando outras formas de relação, de pensamento e de sensibilidade. O brincar dramático transforma o conteúdo da educação porque cria, em si mesmo, novas formas e conteúdos: modos de sentir, imaginar e agir que reorganizam o curso do desenvolvimento humano, especialmente quando se realiza com intencionalidade, organização e planejamento docente.

O brincar dramático expressa, portanto, uma unidade dialética que sustenta o processo educativo: entre forma e conteúdo, teoria e prática, método e objeto. Na ação pedagógica do brincar dramático, o conteúdo humano do desenvolvimento não se separa da forma estética em que se manifesta; o fazer e o conhecer, o educar e o pesquisar se imbricam em um mesmo movimento.

Simultaneamente, o brincar dramático, enquanto ação pedagógica, se constitui, então, como método de trabalho docente e como metodologia de pesquisa, a partir dos quais se torna possível compreender o desenvolvimento da criança. Trata-se de um modo de organizar a ação educativa no qual o fenômeno investigado pode ser acompanhado, interpretado e analisado, sem que suas dimensões se separem, mas como movimentos interdependentes de uma mesma totalidade.

Enquanto método de trabalho docente, organiza a ação pedagógica e orienta a professora a criar condições estéticas e relacionais que convocam as crianças à imaginação, à linguagem e à criação, compreendidas aqui nos termos da Educação Estética em Vigotski (1921-1924/2003c), como organização de uma experiência sensível e significativa. Enquanto método e metodologia de pesquisa, define o modo como o fenômeno é investigado, constituindo um caminho que se constrói no interior da própria ação educativa e que toma a experiência viva como fonte de conhecimento. Nessa mesma direção, cria condições para a interpretação de suas expressões em múltiplas linguagens, tal como se produzem nas vivências dramaticamente organizadas.

Compreender o brincar dramático como ação pedagógica, significa reconhecer que ele não se aplica ao trabalho docente, mas se constitui nele como movimento de conhecimento e de criação. E é no terreno da vivência que o método se realiza, não como sequência de etapas, mas como processo histórico que se organiza e se renova nas relações entre professora, crianças, objetos e narrativas.

Ao longo desta pesquisa, esse processo se organizou como um tríptico orgânico entre teoria, prática e método (Schlindwein; Souza e Souza, 2026), entendido como um movimento unitário que se expressa no brincar dramático enquanto ação pedagógica criadora. A partir da análise das vivências com as crianças, tornou-se possível evidenciar que esse método de

trabalho docente, que constitui também a metodologia de pesquisa, se realiza por modos específicos de ação pedagógica, próprios do trabalho criador implicado no brincar dramático.

É na vivência tal como ela se produz nas relações entre professora, crianças, objetos e narrativas que a ação pedagógica do brincar dramático e os modos de realização desse método se efetivam e se tornam passíveis de análise, a ser desenvolvida no Ato III desta tese.

A próxima seção dedica-se à vivência como unidade de análise, retomando sua formulação em Vigotski. A partir de sua compreensão do drama como estrutura do desenvolvimento humano, a vivência é aqui qualificada como vivência dramática, sendo situada no contexto empírico da investigação e explicitada no interior do brincar dramático enquanto ação pedagógica, no qual tais vivências se produzem e podem ser analisadas.

(Interrompo a escrita. A luz se mantém. Na cortina, aparece projetada em letras pequenas a frase: "No quartinho separado, paredes se foram enchendo pouco a pouco de mapas inverossímeis e gráficos fabulosos" (Márquez, 2006, p 24). *Permaneço imóvel. A frase permanece por alguns segundos, depois se apaga. Fecho o diário lentamente. O som do espaço continua o mesmo — apenas o ranger sutil da cadeira quando me movimento. Respiro fundo. Abro o diário novamente, mas agora em outra página, uma que já estava preenchida.)*

3.1.1 A vivência dramática como unidade de análise e a vivência do brincar dramático

(As luzes permanecem baixas. Sobre a mesa, o diário agora está aberto em uma página coberta por anotações e pequenos desenhos infantis — vestígios de outro tempo, de outras mãos que não as minhas. Passo os dedos pelas linhas escritas, como quem percorre o traço de uma lembrança. A luz se estreita, focando a caneta que repousa entre as páginas. Ergo o olhar, e a voz surge como pensamento em voz alta: "Como compreender o que se vive enquanto se vive?". O som ambiente é de respiração, leve e contínuo, como se o espaço inteiro aguardasse resposta.)

Continuando a discussão sobre a ação pedagógica do brincar dramático como método de trabalho docente e metodologia de pesquisa, aprofundamos agora a noção de vivência dramática como unidade teórico-metodológica, pela qual se torna possível analisar e compreender o desenvolvimento tal como ele se produz no interior da ação educativa.

Em Vigotski, a vivência designa a unidade entre a pessoa e o meio. Para o autor: "[...] é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia

está representado - a *vivência* sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa" (1934/2018d, p. 78, grifo da tradução).

A ideia de que o ambiente atua de forma direta e homogênea sobre a criança é rompida por Vigotski (1934/2018d) que argumenta que devemos abandonar análises baseadas em parâmetros absolutos, centradas nas qualidades fixas do ambiente, e adotar parâmetros relativos, que considerem a maneira como a criança, em determinado momento de seu desenvolvimento, interpreta, sente e se afeta por essas condições.

O ambiente se torna formativo apenas na medida em que é refratado pela vivência, como sintetiza o próprio autor:

> Encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento [...] esse seja o 'prisma' que define o papel e a influência do meio no desenvolvimento do caráter da criança, no seu desenvolvimento psicológico e assim por diante." (Vigotski, 1934/2018d, p. 77)

A imagem do "prisma" é particularmente potente porque desloca a compreensão do meio como algo que age sobre a criança para a de uma relação em que ambos, meio e pessoa, se constituem mutuamente. O meio não é uma força externa que incide sobre a criança, tampouco um pano de fundo neutro em que ela se move. Trata-se das condições concretas de vida, familiares, escolares, culturais, que ganham existência psicológica como são vividas. O meio, embora objetivo, adquire realidade formativa quando vivenciado pela criança, isto é, quando se transforma em campo de sentidos e afetos.

Ao atravessar o prisma da vivência, essas condições sociais não são simplesmente refletidas ou absorvidas, mas reorganizadas pelas pessoas. Cada criança, a partir de seu envolvimento emocional, de suas relações e de seu lugar na coletividade, reinterpreta as situações que vive, produzindo nelas novos arranjos simbólicos. É nesse processo de reorganização, em que o social se torna pessoal e o pessoal se projeta novamente no social, que o desenvolvimento se realiza.

Com isso, podemos compreender que a vivência é, em si, atravessada por tensões. Ela não se constitui como registro neutro da experiência, mas como campo de forças no qual se entrelaçam contradições, afetos, sentidos e possibilidades de ação. Nesse sentido, afirmamos que a vivência comporta um caráter intrinsecamente dramático: ela é o ponto de encontro entre o que vem do mundo e o que a criança faz dele, uma zona de interpenetração em que o

desenvolvimento se realiza como criação. Trata-se, portanto, de reconhecer que o drama não é um atributo externo à vivência, mas um modo de sua própria constituição.

É importante deixar explícito, como destacamos na nota de rodapé 27 desta tese, que optamos em nosso texto por utilizar o termo vivência como tradução para o conceito russo *perezhivanie* (переживание). No contexto brasileiro, vivência expressa também o esforço de um conjunto de pesquisadores(as) em qualificar conceitualmente o termo, deslocando-o de um simples problema linguístico para um debate de ordem epistemológica. Trata-se de um movimento que busca afirmar uma leitura de *perezhivanie* coerente com o projeto teórico de Vigotski, resgatando nele a inseparabilidade entre afeto, consciência e história.

Ao reconhecer esse percurso, assumimos "vivência" não apenas como solução de tradução, mas como tomada de posição teórico-metodológica, que restitui ao termo sua densidade histórica, afetiva e formativa. Assim, compreender o desenvolvimento humano por meio da vivência é situar-se nesse campo de debates e de criações que a Teoria Histórico-Cultural vem produzindo no Brasil.

É interessante evidenciar, ainda, que esse movimento de pesquisa não apenas traduz Vigotski, mas reabre o diálogo com sua obra a partir das questões do nosso tempo e contexto social. Os estudos contemporâneos no campo da Teoria Histórico-Cultural, especialmente no contexto brasileiro, inaugurados por contribuições pioneiras de autoras e autores como Gisele Toassa (2009) e Delari Júnior e Passos (2009), têm enfatizado que, em Vigotski, a vivência constitui o núcleo do processo de desenvolvimento, unidade em que o social e o subjetivo se enredam no curso do drama humano. É nessa trilha interpretativa que se inscreve esta pesquisa.

Toassa e Souza (2010) aprofundam essa compreensão ao destacar que a vivência constitui, desde os primeiros até os últimos escritos de Vigotski, um campo de conflito do funcionamento psíquico, onde as forças do desenvolvimento se enfrentam e se transformam. Para as autoras, a vivência constitui um "[...] entreposto do funcionamento psíquico concreto" e uma "linguagem do impacto vital do entorno no sujeito" (p. 771).

Compreendemos, assim, que a vivência não apenas acompanha o drama: ela é, ao mesmo tempo, forma e conteúdo psíquico dele, uma totalidade em que o vivido se organiza e se expressa como movimento de criação. Nessa unidade, cada acontecimento vivido desencadeia uma reorganização nas relações internas do psiquismo, transformando o que era experiência social em expressão singular e o que se torna singular, em potência de criação compartilhada.

Como entendemos em Vigotski (1929/2000), no plano psíquico, esse mesmo movimento assume feição dramática: o social se torna pessoal e, ao mesmo tempo, o pessoal retorna ao social sob nova forma. É nessa passagem tensa, criadora e histórica que a vivência revela seu caráter de drama interior, onde o vivido se reorganiza como sentido e emoção, e a pessoa se constitui como agente de sua própria transformação, participando de um enredo coletivo que também a transforma.

Concernir a vivência nesse movimento implica buscá-la não apenas um conceito explicativo, mas um caminho de análise. Se, para Vigotski (1926-1927/1996), o método deve refletir a natureza viva do objeto, é preciso que o ponto de observação escolhido contenha, em si, o dinamismo do fenômeno que se deseja compreender. É nesse sentido que a noção de unidade de análise assume centralidade.

Em Vigotski (1934/2018c), compreender um fenômeno exige eleger uma unidade de análise que contenha, ainda que em forma embrionária, as contradições do todo, pois, como afirma o autor, "[...] decompomos em unidades que conservam as propriedades do todo, ainda que de forma primária" (p. 45). Esse princípio metodológico orienta a análise para a apreensão do movimento interno do fenômeno, recusando sua fragmentação em partes isoladas. Delari Júnior (2020) compreende a unidade de análise como expressão do método dialético, definindo-a como célula teoricamente determinada no próprio movimento do fenômeno, a partir da qual sua integridade dinâmica se torna apreensível, sem dissociar forma, conteúdo e processo.

É nesse horizonte que situamos nossa escolha metodológica. Assumimos a vivência como unidade de análise, nos termos vigotskianos, e qualificamos, no interior de seu movimento, a forma pela qual seu caráter dramático se torna visível e analisável nas relações. Denominamos essa forma de vivência dramática.

A vivência dramática não constitui uma nova categoria distinta da vivência, mas uma qualificação conceitual que acentua o caráter dramático do desenvolvimento humano: aquele em que o conflito, a crise e a criação se condensam em ato e reorganizam o vivido. Nesse sentido, não se trata de distinguir entre vivências dramáticas e não dramáticas, mas de reconhecer que toda vivência comporta um caráter dramático, que, em determinadas condições, se intensifica e se torna apreensível na materialidade das relações.

A vivência dramática é, portanto, o momento em que a transformação inerente a toda vivência se intensifica e se expressa, tornando possível apreender, no gesto, na palavra, na brincadeira ou no silêncio, processos implicados na constituição da consciência. Dizer que a

vivência dramática é unidade de análise é reconhecer que o desenvolvimento humano não pode ser compreendido fora de suas contradições vivas. Ela contém, em escala mínima e orgânica, as forças que movem o todo, sem dicotomias: o social e o individual, o afetivo e o racional, o real e o imaginário.

Contudo, a vivência dramática não é qualquer relação, nem qualquer brincadeira, mas aquela em que se atualiza uma crise, uma ruptura ou uma criação que reconfigura os modos de relação da criança com o outro, com a situação e consigo mesma. Não se trata de supor que apenas algumas vivências sejam dramáticas, mas de reconhecer que, em determinadas condições, o caráter dramático da vivência se explicita, se intensifica e se torna analisável.

Atualizar uma crise é permitir que conflitos latentes, sejam eles emocionais, relacionais e comunicacionais, encontrem forma expressiva. A ruptura aparece quando algo do instituído se desfaz: um padrão é tensionado, um papel é deslocado, um roteiro esperado é interrompido. A criação, por sua vez, diz respeito ao momento em que o novo se produz, não como adorno, mas como necessidade vital: inventa-se uma saída, uma forma de presença, um personagem, uma outra possibilidade de existir.

No cotidiano escolar, essas "atualizações" não decorrem de um simples planejamento didático, mas emergem de oportunidades intencionalmente organizadas nas relações sociais. Acontecimentos micropolíticos do dia a dia escolar carregam em si a chave para a transformação.

A vivência dramática, nesses termos, ultrapassa a condição de narrativa ou jogo simbólico: trata-se de um acontecimento de consciência, de vínculo e de criação. Não se reduz a um evento pontual, mas configura um entrelaçamento de forças (desejo, conflito, relação, linguagem e criação) que se encontram e se reorganizam no acontecimento vivido. É nessa forma de explicitação da vivência — quando seu caráter dramático se intensifica — que a tomamos, nesta pesquisa, como unidade teórico-metodológica de análise.

Quando a vivência dramática se produz no interior de situações de brincar organizadas pedagogicamente, passa a configurar o que denominamos, nesta pesquisa, de vivência do brincar dramático. Trata-se do campo empírico da investigação, no qual a vivência dramática se atualiza sob condições estéticas, narrativas e relacionais intencionalmente constituídas pela ação docente.

As vivências do brincar dramático analisadas no Ato III desta tese se produzem nesse campo, em episódios vividos com as crianças na Educação Infantil, especialmente quando a ação da professora convoca à imaginação, às relações, à criação e aos afetos. São momentos

em que o cotidiano escolar se rasga e dá passagem ao possível, e ao impossível, dando forma ao drama em conflito, ruptura, tensão, vínculo e criação.

Cada episódio analisado carrega, em forma embrionária, o todo: o brincar como forma de elaboração e expressão, o drama como força motriz do desenvolvimento, a escola como espaço de criação, a infância como potência de criação e transformação, e a professora como ação que sustenta e tensiona esse processo. Essas vivências se deram no contexto do Reino de Ocigam, esse território imaginário e pedagógico construído coletivamente entre professora e crianças, onde a ficção toca o real e o cotidiano se transforma em cena. Tal qual em Macondo, de Gabriel García Márquez (2006). É nesse espaço liminar que o drama do desenvolvimento se encena, e se realiza, e é a partir dele que conduzirmos nossa análise.

Compreendida a vivência dramática como unidade metodológica e analítica, o brincar dramático como o campo empírico no qual essas vivências se produzem, abrimos agora espaço para apresentar o contexto em que esta pesquisa se desenrolou: a escola pública de Educação Infantil, a creche, onde o Reino de Ocigam se materializou e as condições concretas que forjaram o solo no qual o brincar dramático se constituiu como ação pedagógica método de trabalho docente e metodologia de pesquisa.

3.2 PARTE 2: EM NOTAS O PALCO, OS COAUTORES E A DRAMATURGIA

(As luzes que antes iluminavam a mesa se espalham pelo palco. Levanto-me da cadeira e coloco o diário no centro do tablado. Ecoa-se sons de risos, passos apressados, correrias. O espaço deixa de ser íntimo e torna-se coletivo. Sento-me ao chão, diante do diário e sou, aos poucos, rodeada por vários feixes de luz que me atravessam. Com a caneta em mãos, escrevo o que se passa. A cortina continua fechada e o público vê o que acontece por meio de sua transparência.)

Entre luz e sombra, entre opacidade e nitidez, entre o polido e o tosco, presenças podem até não se revelar por completo à primeira vista. Mas um olhar atento pode captar lampejos: gestos, sons, palavras soltas, silêncios. Fragmentos que compõem a cena.

O que há por trás de uma cortina de um teatro? Ou por trás de uma serra impenetrável? O que há por trás de uma pesquisa e de quem a escreve?

O cenário não é neutro.

A autoria não é sola.

E, neste caso, a dramaturgia se abriga em um diário.

É nele que o cotidiano se transforma em escrita e a escrita em presença. Cada palavra anotada é uma tentativa de reter o instante antes que ele se dissolva no fluxo dos dias.

Porém o diário não encerra o vivido: o que nele se escreve tem seu pulsar fora das páginas, no chão onde tudo acontece, no interior das vivências do brincar dramático que se produzem no cotidiano da escola. Um chão que, no bastidor, se torna palco. Um palco que é uma instituição de Educação Infantil, onde se produzem as vivências do brincar dramático que constituem o campo empírico desta pesquisa. Com suas materialidades que revelam potências, mas também fragilidades.

Nosso palco está situado no NEI (Núcleo de Educação Infantil) Sementes do Amanhã), localizado no bairro dos Municípios, em Balneário Camboriú/SC. Nele, entre paredes que abrigam até vinte e oito crianças por turma[62], pulsa um cotidiano atravessado por rotinas, vínculos e histórias que se refazem a cada dia.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC e aprovada em abril de 2023. Com as devidas autorizações da Secretaria Municipal de Educação e da equipe gestora da instituição escolar, demos encaminhamento às propostas.

O município de Balneário Camboriú/SC possui, segundo dados do IBGE (2022), 139.155 habitantes distribuídos em 46,8 km². A rede municipal de ensino conta com 17

[62] Em 2025, a Secretaria Municipal de Educação de Balneário Camboriú promoveu a redução do número de crianças por turma, passando - no NEI em questão - de 28 para 24 , sob a justificativa de adequação às normativas federais recentes, em especial à Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. A referida Resolução orienta os sistemas de ensino quanto à organização das instituições, às condições de oferta e à relação entre número de crianças e profissionais, tendo como eixo a garantia da qualidade do atendimento, preservando, no entanto, a autonomia dos sistemas municipais para organizar a oferta educacional conforme suas condições e escolhas políticas. No contexto analisado, a redução do número de crianças por turma veio acompanhada com a diminuição do número de professoras por grupo, que passou de três para duas. Contudo, a redução de crianças não implica ampliação das condições de cuidado, atenção ou acompanhamento pedagógico, mas antes uma reorganização numérica que produz, simultaneamente, a diminuição de adultos responsáveis pela turma, o que compromete o atendimento às crianças. A Secretaria Municipal também justificou tal medida, no NEI, a partir de um suposto decréscimo na demanda por matrículas, argumento utilizado para a redução de vagas na unidade. Paradoxalmente, o município mantém a política de compra de vouchers em instituições privadas de Educação Infantil, indicando um processo de terceirização do atendimento educacional. Ainda que, em 2025, o secretário de Educação tenha se comprometido a tornar públicos, em 2026, os dados relativos à aquisição desses vouchers, tal política suscita questionamentos sobre a efetiva inexistência de demanda da comunidade, sobretudo, em um NEI localizado em um bairro periférico da cidade. Ademais, os efeitos combinados da redução de vagas públicas, da diminuição de professoras por turma e da transferência de recursos ao setor privado, incidem diretamente sobre o direito das crianças à Educação Infantil pública e sobre as condições concretas de atendimento.

Centros de Educação Municipal (CEM), 27 Núcleos de Educação Infantil (NEI) e 1 Centro Educacional de Atendimento em Contraturno (CEAC).

O Núcleo de Educação Infantil Sementes do Amanhã situa-se em uma região limítrofe entre as cidades de Balneário Camboriú e Camboriú. Historicamente constituída como uma zona de expansão periférica da cidade, essa área é marcada pela migração de trabalhadores vindos de outras regiões do país e da América Latina, como a Venezuela.

Pinho (2020) analisa que, as áreas que se estendem na divisa entre os dois municípios expressam uma interdependência desigual entre uma cidade que se consolidou pelo turismo e outra que abriga a força de trabalho que a sustenta, revelando um desenvolvimento urbano que, embora compartilhado geograficamente, permanece socialmente cindido.

Enquanto Balneário Camboriú é internacionalmente conhecida por seus arranha-céus, praias e o discurso da modernidade verticalizada, os bairros que se concentram mais afastados da região central, entre eles, o bairro em que se localiza o NEI que abrigou nossa pesquisa, mostram outro lado da paisagem: ruas estreitas, moradias que se diferem das que se midializa sobre a cidade e uma vida marcada pelo trabalho diário que mantém o brilho da cidade visível.

A literatura sobre o litoral catarinense confirma que essa contradição é estrutural e não apenas local. E o modelo de crescimento urbano-turístico de Balneário Camboriú deixou marcas profundas no traçado da cidade e ampliou desigualdades espaciais (Skalee; Reis, 2016).

Nas microrregiões costeiras de Itajaí e Florianópolis, o avanço do turismo e da construção civil gerou processos de expansão urbana desigual, empurrando as populações de baixa renda para zonas periféricas e menos valorizadas (Pereira, 2016).

Como analisam Mattedi et al. (2023), a concentração do setor imobiliário e da construção civil na região da Foz do Rio Itajaí atua como vetor de exclusão social, restringindo o acesso à moradia e à infraestrutura básica.

Lefebvre (2001) identifica esses processos como expressão espacial das contradições de classe, uma cidade cindida entre o valor de uso e o valor de troca, entre o viver e o explorar, leitura ancorada na crítica marxiana da economia política.

É nesse território de contrastes que se inscreve o NEI Sementes do Amanhã, espaço público de encontro, cuidado e criação, onde a infância se desenvolve em meio às contradições materiais da vida urbana.

Escolhemos esse NEI por ser o maior do município em área e número de crianças atendidas. Mas, sobretudo, por ser o meu local de trabalho docente e o cenário onde as ações pedagógicas do brincar dramático vinham se realizando, produzindo as vivências do brincar dramático investigadas nesta pesquisa.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2023), o NEI foi fundado em 2005, em resposta à demanda da comunidade local, formada majoritariamente por famílias que migraram em busca de melhores condições de vida. O bairro é extenso e diverso, com população em ascensão socioeconômica e presença significativa de famílias haitianas e venezuelanas, embora o PPP não explicite números.

O espaço do NEI é amplo e atendia, em 2023, das 7h às 19h, um total de 300 crianças. Possui 12 salas de referência (cada uma com banheiro), sendo 1 berçário I, 3 berçários II, 4 Maternais I e 4 Maternais II; e 1 sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conta ainda com 2 pátios cobertos, 1 refeitório, 2 parques externos (um de areia e outro de gramado) e 1 pátio aberto.

O ano de 2023 marcou o início de uma travessia dupla: fui nomeada professora efetiva na prefeitura de BC e, simultaneamente, doutoranda no PPGE da UFSC. Era o início de uma jornada em que o cotidiano da docência e a escrita acadêmica se misturaram como águas do mesmo rio: ora calmas, ora revoltas. O doutoramento ocorreu, portanto, concomitantemente ao período de estágio probatório[63], que não concede direitos a licenças ou afastamentos de longos períodos. Realizo as atividades do doutorado em horário alternado ao trabalho docente. Um drama e tanto!

É importante sublinhar essa complexidade e, por isso, ecoo as palavras de Souza e Souza (2023):

> A vivência desse período de trânsito entre a condição de professora e pesquisadora colaborou para a constituição dos objetivos desta pesquisa, mas denota também as condições da pesquisa em educação no Brasil. É preciso registrar o desafio e a quase impossibilidade de realizar a atividade do trabalho de docência e de pesquisa científica concomitantemente. (p. 25)

[63] De acordo com a Lei Complementar 12 de 23 de dezembro de 2015, no período de 3 anos, o servidor ou a servidora que ocupa o cargo de profissional da educação precisa cumprir alguns requisitos avaliativos. Durante três anos iniciais, fica vedado o direito à licença remunerada para formação à nível de especialização "Stricto Sensu" (Mestrado e Doutorado).
Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/sc/b/balneario-camboriu/lei-complementar/2015/2/12/lei-complementar-n-12-2015-dispoe-sobre-o-estatuto-e-o-plano-de-carreira-dos-profissionais-do-magisterio-publico-do-municipio-de-balneario-camboriu-revoga-a-lei-n-2084-01-e-da-outras-providencias Acesso em: 16 ago 2024

O que Souza e Souza (2023) nomeia como “quase impossibilidade” é, no cotidiano, uma sucessão de pequenos atos de sobrevivência e criação: escrever de madrugada, pensar a tese enquanto se arruma a sala, transformar o cansaço em pergunta. Não é resistência heróica, é insistência diária, o gesto de continuar mesmo quando o dia parece não caber em si.

Não se trata apenas de conciliar tarefas, mas de sustentar dois mundos sobre o mesmo corpo. Ensinar, cuidar, escrever, planejar, criar, tudo se enosa no mesmo tempo. A escola não se desliga quando a pesquisa começa, nem a pesquisa se suspende quando a escola nos chama. Pesquisar no interior do trabalho docente é uma condição paradoxal: exaure e alimenta concomitantemente.

Esta pesquisa foi forjada na dureza das condições precarizadas de duas classes: ser professora e pesquisadora. Passei no concurso público e no doutorado simultaneamente. Embora quase impossível imaginar as dificuldades do percurso, encarei ambos desafios como possibilidade de pesquisa de imersão no campo investigado.

Esse campo, porém, não é neutro. Ele está atravessado pelas políticas que incidem sobre o cotidiano docente e definem, em grande parte, o que é possível ou não fazer. O concurso em que fui aprovada se deu sob a Lei Complementar nº 91, de 06 de setembro de 2022, que alterou os direitos dos servidores municipais de Balneário Camboriú, retirando o adicional por tempo de serviço[64] e a licença prêmio[65]. Ademais, o piso nacional do magistério ainda não está sendo integralmente pago pelo município.

Ser professora da rede pública de Balneário Camboriú, neste período, é oportunidade e dever de luta: luta pelo direito à qualidade dos serviços que repercutirão na qualidade da educação; luta pela isonomia dos direitos trabalhistas municipais, porque na mesma categoria, há divisões que fragilizam a docência e a união da classe. As condições da educação municipal têm sido alvo de manifestações dos profissionais da educação, incluindo falta de materiais pedagógicos, materiais de higiene e estrutura inadequada dos prédios que abrigam as escolas.

Como analisam Marx e Engels (2007), a consciência de classe não se origina fora da vida material: “[...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas o seu ser social que determina a sua consciência” (p. 94). Embora não tratem especificamente da

[64] É uma remuneração adicional paga ao servidor público como reconhecimento por seu tempo de trabalho. Em Balneário Camboriú, antes da vigência da Lei, era de 10% do salário a cada três anos de efetivo exercício.
[65] É um período de afastamento remunerado concedido ao servidor público após três anos de trabalho ininterrupto e sem faltas injustificadas

docência, a formulação nos ajuda a compreender o modo como qualquer trabalho, situado em determinadas condições sociais e históricas, produz formas específicas de consciência.

Ter consciência de classe, nesse sentido, é reconhecer-se como trabalhadora, mas também compreender a trama social que produz tanto o trabalho quanto o "ser trabalhador". É perceber que o esforço cotidiano de planejar, cuidar, preparar materialidades, espaços, consolar uma criança, reinventar a rotina com pouco, é também uma forma de sustentar a escola pública e, com ela, um projeto de humanidade.

A consciência de classe é gerada quando o cansaço deixa de ser apenas individual e se reconhece como parte de uma estrutura que nos compõe, quando a precarização do trabalho docente deixa de ser um fardo pessoal e se torna causa comum, matéria de luta e de criação coletiva.

No chão da escola, entre carências, reivindicações e invenções diárias, a docência se inscreve nesse processo histórico de formação de uma consciência que é ao mesmo tempo crítica e sensível: consciência que enxerga o mundo não apenas para descrevê-lo, mas para transformá-lo.

Viver e pensar o trabalho educativo como lugar de encontro entre as contradições do presente e as possibilidades de um futuro mais justo é o movimento que compreendo minha atuação como professora-pesquisadora. E foi neste cenário complexo que, em 2023, atuei como professora de uma turma de Educação Infantil, vivenciando e investigando, ao mesmo tempo, as vivências do brincar dramático que se produziam no interior do trabalho docente.

Em uma turma de Maternal II, constituída por 28 crianças (15 meninas e 13 meninos), compartilhei o trabalho com mais 6 colegas, dividindo as 12 horas de funcionamento do NEI. Na Educação Infantil de Balneário Camboriú, as professoras trabalham 6h por período, totalizando 30h semanais com as crianças das 40h que fazem parte do cargo. As demais horas são destinadas às horas atividades-atividades[66]. Eu era uma das professoras do vespertino e, tanto eu quanto as outras duas colegas, havíamos nos efetivado pelo mesmo concurso, iniciando o ano letivo juntas.

[66] Na legislação municipal de Balneário Camboriú, a hora-atividade corresponde ao tempo reservado ao docente para desempenhar atividades extraclasses. Segundo a Lei Complementar nº 16/2016, art. 2º, § 1º, entende-se por hora-atividade "o tempo de que dispõe o docente para o desenvolvimento de atividades extraclasse" como preparação de aulas, pesquisas, seleção de material pedagógico, correção de avaliações, preenchimento de diários de classe, planilhas e atividades de planejamento. O mesmo dispositivo legal delimita que essas horas devem compor 1/3 da carga horária semanal docente (isto é, em contrapartida ao tempo de interação direta com as crianças e estudantes), e dispõe que não são consideradas como hora-atividade aquelas destinadas a reforço, recuperação ou reposição de aulas.

Como explicam Buss-Simão e Rocha (2018), a atuação do trabalho docente entre duas ou mais professoras implica um processo contínuo de corresponsabilidade e coautoria pedagógica, em que o planejamento, as decisões e as ações se constroem de forma dialogada. Trata-se de uma forma de trabalho em que a docência torna-se compartilhada. Uma coautoria que se traduz em gestos, acordos, combinações de modo de agir, de respeitar as singularidades de cada professora e de criar uma linguagem em comum de trabalho.

Embora os desafios de se ajustar os modos de se exercer a docência, visto que esses modos são compostos por vivências de cada pessoa, tínhamos, eu e minhas duas colegas, uma articulação bastante afetuosa entre nós que se estendia às crianças. Ademais, tínhamos respeito e responsabilidade social pela profissão. Planejávamos juntas, intencionalizávamos as propostas e acompanhávamos, em coletivo, os processos de desenvolvimento de cada criança. A avaliação[67] das crianças também era construída conjuntamente, como parte viva desse movimento de diálogo e confiança. Nosso compromisso profissional era também compromisso ético: com o trabalho docente, com as crianças e entre nós.

Em abril de 2023, a chegada de uma profissional de apoio da Educação Especial ampliou essa rede de relações. Tínhamos, como enunciamos nesta pesquisa, dois meninos com laudos de TEA, e sua presença possibilitou um acompanhamento mais individualizado, sem perder de vista o caráter coletivo das propostas. Sua atuação se somou à nossa, integrando-se ao planejamento e à escuta cotidiana do grupo de crianças.

Nesse cenário, as vivências do brincar dramático foram se constituindo a partir de práticas pedagógicas organizadas especialmente em torno de dois eixos principais: a sala de referência, sendo local de diálogo e convidativa para o brincar que se estendia aos espaços externos; e as histórias como mobilizadoras da imaginação.

O Reino de Ocigam foi ganhando corpo nesse contexto como território simbólico no qual as vivências do brincar dramático se produziam e se adensavam, não apenas como criação minha, mas como proposta sustentada também pelas outras professoras colegas de turma, que o alimentavam nos planejamentos e nas ações com as crianças.

---

[67] A avaliação na Educação Infantil, conforme orientam DCNEIs (BRASIL, 2010), deve ocorrer sem fins de seleção, promoção ou classificação, priorizando a observação crítica e criadora das atividades, brincadeiras e relações das crianças no cotidiano. Para tanto, recomenda-se a utilização de múltiplos registros produzidos por adultos e crianças (como relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, que poderão compor o que se chama de portfólios), assegurando a continuidade dos processos de aprendizagem nas diferentes transições vividas pela criança (casa/instituição, entre etapas internas da instituição e na passagem para o Ensino Fundamental). Prevê-se, ainda, a elaboração de documentação que possibilite às famílias acompanhar o trabalho pedagógico e o desenvolvimento da criança, sendo vedada a retenção de crianças nessa etapa da Educação Básica.

Concordamos com Vigotski (1921-1924/2001) que o meio, o ambiente social, não é algo fixo ou separado do processo de desenvolvimento. A instituição educativa é espaço vivo, onde múltiplas relações se entrelaçam: entre as crianças; entre crianças e adultos; entre crianças e materiais; entre crianças e tempo. Relações culturais, tantas.

A ideia central de Vigotski (1934/2018a) é que o meio está em constante mudança e dinamismo, afeta o desenvolvimento das crianças direcionando-o de certas maneiras, mas também é influenciado pelas crianças. A criança muda, mas o meio muda com ela; ambos se co-constituem nesse movimento contínuo de influência e criação.

É assim que se constitui o ambiente da escola: espaço em que as crianças vivenciam períodos importantes de seu desenvolvimento. As histórias particulares de vida dessas crianças, suas literaturas particulares, seus dramas pessoais são construídos também nesse espaço, nas relações estabelecidas nele e com ele. A escola, como meio social, oferece situações de vida que podem favorecer novas formas de relação e consciência, transformando, com elas, o próprio processo de desenvolvimento humano.

Nesse contexto, o NEI Sementes do Amanhã é mais do que simples local de ensino. Representa um ambiente dinâmico, carregado de enredos, culturas e desafios que refletem a complexidade da Educação Infantil em realidades brasileiras. Sendo professora e pesquisadora, vivenciei de perto o pulsar desse meio, onde as relações sociais, o brincar e a ação pedagógica se entrelaçam na construção de significações para o desenvolvimento das crianças.

A escolha por realizar a pesquisa nesse contexto não foi apenas estratégica, mas essencial para compreender como as ações pedagógicas, e consequentemente o meio educativo, em suas potências e limitações, atua como força constitutiva do desenvolvimento, e como as ações pedagógicas podem alterar o curso desse movimento.

O brincar dramático, incorporado como prática pedagógica viva, revelou-se não apenas ferramenta, mas correnteza transformadora do meio educativo e das condições nas quais o desenvolvimento da criança se move. Foi capaz de desviar o curso previsível das rotinas, abrir clareiras no cotidiano denso e fundar territórios imaginários onde a infância se expande e se refaz. Ao mergulharmos em histórias, tanto eu quanto as outras professoras e as crianças envolvidas, construímos juntas espaço de criação, imaginação e diálogo, rompendo com os limites físicos e materiais, entrando no reino do imaginário e do coletivo.

3.2.1 OS QUE SÃO ESCRITOS, ESCREVEM: PRESENÇAS QUE ANTECEDEM A ANÁLISE

(As vozes da cena vão se multiplicando — risadas, palavras soltas, chamados. Os feixes de luzes que me atravessavam agora se deslocam, concentrando-se apenas no diário que repousa no centro do palco, à minha frente. Meu corpo fica na penumbra. O restante do palco também mergulha em penumbra. A cortina continua fechada. Lentamente, três feixes tênues começam a atravessar o véu da cortina, delineando silhuetas pequenas que se movem, correm, se escondem. São sombras que logo ganham nome, corpo e voz.)

Um palco só faz sentido pelos corpos que o habitam. O espaço não existe sem presenças, e as presenças não se sustentam sem histórias. Mas este palco não é de madeira e nem de pano: é o da Educação Infantil onde a vida se encena em ato. Palco feito de chão pedagógico, onde o cotidiano se reinventa nas relações. Cada movimento, cada olhar, cada silêncio é parte de uma dramaturgia viva, construída entre crianças, professoras e mundo.

É nesse palco que o drama se revela, onde o real e o imaginário se fundem e o brincar dramático se torna enredo e método.

Ali, um coletivo de 28 crianças viveu seu desenvolvimento em meio a histórias, brincadeiras e descobertas. Mas que, no compasso desse movimento plural, três meninos receberam sobre si luzes mais concentradas por serem presenças que ora ficavam à margem das propostas, ora deslizavam entre o silêncio e o estranhamento, convocando-nos a olhar com mais cuidado, a escutar com outra atenção.

A decisão de observá-los mais detidamente, de colocá-los sob holofotes de cena, não se deu por contingência ou excepcionalidade, mas porque suas trajetórias permitem tensionar leituras normativas dos chamados "padrões de desenvolvimento", tornando visíveis processos que frequentemente permanecem obscurecidos quando o olhar se fixa em modelos prévios e classificatórios.

Essa decisão analítica se materializou na ação pedagógica organizada e vivida no cotidiano da turma. No interior desse trabalho coletivo, e das vivências do brincar dramático que o constituíam, eu, professora-pesquisadora, assumia o papel de personagem, convocando o imaginário das crianças por meio de narrativas, objetos e situações simbólicas (sempre em diálogo com as demais colegas e com a observação das reações das crianças) com foco especial nas reações dos três meninos. Buscava conectar todas as crianças no processo pedagógico e observar como a participação deles se produzia e se transformava, tentando

entrever, em seus gestos, silêncios e expressões, os sentidos profundos que emergiam do drama compartilhado.

Mas antes mesmo que essas histórias pudessem ser contadas, foi preciso cuidar das vozes que também as contavam. Com os participantes definidos, iniciamos o diálogo com as famílias. Apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, Anexo A), esclarecendo os objetivos da pesquisa e solicitando autorização para o uso das imagens e registros. Todas as famílias consentiram formalmente. Ainda assim, optamos por nomear os meninos por pseudônimos: Pierrot, Scapino e Arlecchino, em referência aos personagens da Commedia dell' Arte. [68]

No Livro Primeiro desta tese, as vozes dessas famílias surgiram como ecos que tensionam os diagnósticos. Aqui, retornam como recompostas por mim em forma de narrativa, a partir de fragmentos das entrevistas realizadas. Não como transcrição literal, tampouco como biografias lineares. Trata-se de uma escrita que assume seu caráter autoral e interpretativo, sem apagar as vozes que a sustentam. As famílias, assim, são coautoras dos sentidos que nele se produzem.

Mesmo que, por ora, estejam nos bastidores, Pierrot, Scapino e Arlecchino já se insinuam em cena, ainda que suas presenças ganhem mais intensidade no Ato III. Escrevo sobre eles a partir de instantes colhidos nas vozes dos adultos que os conhecem. Não porque as crianças não tenham voz própria, mas porque são os adultos que aqui nos trazem perspectivas para além do muro da escola, tecendo com suas palavras os fios que nos permitem compreender esses meninos desde outros lugares, desde outras lentes. Vozes que, antes de qualquer descrição, anunciam pertencimento e revelam o que há de mais humano no viver.

(As luzes diminuem. Três feixes tênues atravessam o véu da cortina, delineando silhuetas pequenas que se movem, correm, se escondem. São sombras que logo ganham nome, corpo e voz.)

Contudo, antes de adentrar as narrativas, destacamos que, para conhecer mais sobre essas presenças, realizamos entrevistas com os pais e mães, guiadas por perguntas

[68] Embora os personagens da Commedia dell' Arte tenham arquétipos, ao nomear os meninos com essas figuras simbólicas não se pretende reduzi-los a determinadas figuras, mas operar uma transfiguração poética que desloca o olhar da patologização para a singularidade de cada criança. É uma escolha estética e metodológica que evidencia a perspectiva da pesquisa: olhar a infância por entre os véus do drama, da criação e do movimento vital que pulsa nas relações.

semiestruturadas que, ao longo do diálogo, iam se complementando ou sendo interrompidas para que o fluxo das palavras não fosse interceptado. Elas nos permitiram acessar as relações estabelecidas entre família e criança, e a forma como o diagnóstico do TEA atravessou a vida cotidiana fora da escola. Alguns trechos foram trazidos no Livro Primeiro da nossa tese.

Os encontros ocorreram presencialmente, em horários alternados ao meu expediente docente, na sala da direção do NEI. Entre outubro e dezembro de 2023, reuni-me separadamente com o pai e a mãe de cada um dos três meninos participantes da pesquisa, conforme a disponibilidade de cada família. As entrevistas foram gravadas e arquivadas em um drive digital, totalizando seis encontros, com duração média de 1h15, somando quase 8 horas de diálogo ao todo. Posteriormente, foram transcritas com o auxílio de uma ferramenta digital de transcrição automática e cuidadosamente revisadas manualmente para garantir a fidelidade dos relatos.

É importante destacar que, embora a entrevista tenha ocorrido para a pesquisa, não foi o único diálogo com as famílias desde o início do ano letivo. Ao contrário, conversas cotidianas haviam sustentado uma escuta contínua e comprometida, fundamental para que pudéssemos conhecer as crianças para além dos muros da escola.

Conhecer suas rotinas e afetos, seus modos de estar e resistir, é o que nos permite traçar estratégias pedagógicas mais sensíveis, comprometidas com o desenvolvimento em sua complexidade. No que se refere aos laudos de autismo, esse contato estreito com as famílias nos possibilitou compreender não apenas os nomes atribuídos aos sintomas, mas também os caminhos trilhados pelas famílias, por vezes solitários, para enfrentá-los e superá-los.

Para a composição dos narrativas que seguem, os pais e mães serão apresentados por nomes ficcionais: Colombina e Pantaleone, mãe e pai de Arlecchino; Rosaura e Florindo, mãe e pai de Pierrot; Franceschina e Brighella, mãe e pai de Scapino. Assim como o nome das crianças, o nome dos adultos foi inspirado na Commedia dell'arte e têm a função de serem um recurso narrativo na escrita dessas histórias.

A seguir, traremos cada um dos três meninos, compondo, juntamente com fragmentos das entrevistas,[69] quem são para suas famílias, não em biografias lineares, mas em

[69] Assim como no Livro Primeiro, os trechos das entrevistas serão acompanhados por uma legenda padronizada.. Assim sendo, mesmo que utilizemos os nomes fictícios para se referir aos pais, a identificação das falas será sempre por meio de siglas fixas: **M.A** (mãe de Arlecchino) e **P.A** (pai de Arlecchino); **M.P** (mãe de Pierrot) e **P.P** (pai de Pierrot); **M.S** (mãe de Scapino) e **P.S** (pai de Scapino). Em todos os casos, a referência às entrevistas mantém-se por meio da sigla e da data de realização.

retratos afetivos e inacabados. Nesses fragmentos, veremos como cada história faz emergir um modo singular de viver.

(As luzes diminuem. Três feixes tênues atravessam o véu da cortina, delineando silhuetas pequenas que se movem, correm, se escondem. São sombras que logo ganham nome, corpo e voz.)

3.2.1.1 Narrativa composta com as vozes da família: Arlecchino

(O primeiro feixe se intensifica levemente. As outras duas luzes diminuem até quase desaparecer. Um ruído distante: passos, cadeiras, o som de um portão que se fecha. No centro da cortina transparente, que permanece fechada, uma projeção se inicia: um bairro em movimento, ruas, janelas, pessoas. A silhueta iluminada ganha contorno — é um menino. Sua sombra se move de um lado para o outro, como quem busca algo.)

Arlecchino nasceu em Balneário Camboriú e vive numa casa próxima ao Núcleo de Educação Infantil, em um bairro que a vida pulsa em ritmo popular. A família, composta por mãe, pai e um irmão 6 anos mais velho, encontra na religiosidade evangélica não apenas uma crença, mas um modo de habitar o mundo, de nomear o que não se compreende, de sustentar a esperança quando a vida aperta.

Colombina e Pantalone se casaram jovens. Construíram a vida entre o trabalho e a fé, alternando responsabilidades domésticas e financeiras em meio à rotina de uma casa simples. Antes de Arlecchino, viveram a perda de um bebê, um aborto espontâneo que, como ela diz, *"[...] deixou um vazio enorme"* (M.A, 23/10/23) e fez com que a maternidade se tornasse um tema delicado.

Quando a nova gestação chegou, não foi planejada. Colombina conta que a recebeu com receio, sentindo-se despreparada, *"[...] sem saber se daria conta"*. *"No começo rejeitei bastante a gestação. Não queria. Mas foi levando... e agora, meu Deus, ele é minha vida"* (M.A, 23/10/23), diz. O contraste entre o não querer e o tornar-se essencial anuncia o drama que move esta família: o atravessamento do inesperado.

Como os outros meninos desta pesquisa, Arlecchino é apresentado aqui pelas vozes de seus pais. Colombina e Pantalone falam do filho, sim, mas falam também de si mesmos,

das transformações que esse menino provocou em suas vidas, dos modos como precisaram desaprender certezas e criar novos jeitos de ser pai e mãe.

Colombina o chama de "[...] *minha vida"* (M.A, 23/10/23). E há, nessa expressão tão comum, tão gasta pelo uso, algo de literal. Ela cuidou do filho em casa nos dois primeiros anos, enquanto Pantalone mantinha as finanças trabalhando fora. Depois, voltou a trabalhar como faxineira, a fim de aumentar a renda familiar que aumentava seus gastos por conta dos tratamentos iniciados para Arlecchino em rede privada. Mas continuou sendo ela quem organizava as idas à escola, às terapias, o cotidiano doméstico. Há um acordo tácito entre o casal, uma divisão: ele provia, ela cuidava.

Ela fala do filho como quem ainda não se acostumou com o milagre cotidiano de sua presença. Descreve um menino que vive pelos afetos: que abraça, beija, pega no rosto, diz que ama. Não são gestos vagos, mas precisos. Há intenção ali. Antes da palavra, o toque; antes da explicação, o corpo que se aproxima. Arlecchino habita o mundo tatilmente, como quem precisa sentir a textura das coisas, e das pessoas, para saber que elas existem. Seus afetos têm peso, temperatura, presença física.

Mas há outro Arlecchino que ela destaca, aquele que brinca com o irmão 6 anos mais velho. Que tem aprendido com o irmão a comunicar em palavras. A dar função para os brinquedos. Para os papéis sociais.

A mãe nos conta com satisfação o quanto Arlecchino aprecia transformar a sala em um consultório improvisado. O que me impactou, porque na escola não o tinha visto brincando assim. É ele quem dita, ainda que sem a fala direta, as regras do jogo, quem conduz a consulta, quem examina o paciente. O irmão entra na encenação, às vezes rindo, às vezes fingindo dor de barriga, conta a mãe.

Nessas cenas, a família testemunha algo que Vigotski analisa ao tratar do brincar: nele, a criança atua para além de seu nível habitual de desenvolvimento, ensaiando formas de ser que ainda não se realizaram plenamente (Vigotski, 1933/2008). Em diálogo com os textos sobre imaginação, é possível compreender que essa antecipação não se dá como fantasia desligada do real, mas como criação orientada ao que ainda não é, embora já se anuncie como possibilidade (Vigotski, 1930/2009a). O menino que brinca de médico não é médico, mas já experimenta sentidos de cuidado, responsabilidade pelo outro. O brincar configura-se, assim, como ensaio do porvir — expressão de um ser humano em expansão.

Colombina reconhece no filho um modo particular de aprender. *"Às vezes parece que não tá prestando atenção, e do nada ele fala, repete uma frase inteira."* (M.A, 23/10/23). Há

algo de desconcertante nessa reflexão: um menino que parece ausente, mas profundamente presente. Ainda que em silêncio. Como se o pensamento estivesse atuando nos bastidores, antes de atuar ao público.

O que a mãe descreve, sem saber, é o movimento que Vigotski (1934/2009) destacou sobre o processo pelo qual a experiência externa se transforma em consciência. Arlecchino não é lento. Ele é profundo. Escuta o mundo com uma atenção que não se deixa ver, até que, de repente, irrompe em fala.

A rotina é parte essencial desse processo. Colombina destaca que ele precisa de previsibilidade: *"Ele gosta que as coisas tenham o mesmo jeito, o mesmo horário."* (M.A, 23/10/23). Ela então organiza o dia com rituais que o acalmam, o café sempre à mesma hora, o banho morno ao entardecer, a oração da noite. Nomeia o que fazem, o que virá, e nessa sequência de palavras o mundo ganha contorno compreensível. O tempo, antes disperso, se faz ritmo.

Ele adora música, histórias, livros que se apagam e reescrevem. Colombina lembra do dia em que lhe deu um daqueles livrinhos mágicos, com caneta apagável. "*Dei um livrinho pra ele de escrever e apagar, e ele começou a fazer as letras certinho... eu fiquei chocada."* (M.A, 23/10/23).

Há algo essencial nessa imagem: o menino que escreve, apaga, reescreve. Como se precisasse experimentar a impermanência para compreender a forma. Cada traço é uma tentativa. Cada tentativa, uma descoberta. Ele não busca acertar de primeira, busca o gesto de fazer, a experiência da mão que se move, a possibilidade de recomeçar. Há, nessa repetição, uma curiosidade ao mesmo tempo intelectual e estética. Uma fome de mundo.

Pantalone vê o filho de outro ângulo. *"Alguns chamariam o Arlecchino de mais lento [...], mas ele tem o tempo dele, de energia. Ele quer entender tudo."* (P.A, 08/12/23) Colombina destaca o quanto o esposo, com Arlecchino, modificou suas condutas *"Um homem mais rígido e mais sério*[...]*"*(P.A, 08/12/23), que foi aprendendo, com os toques do filho, a também ser tocado. Aprendeu que cada um dos filhos têm um ritmo, uma cadência própria. Uma forma singular de organizar pensamento e corpo, de processar o mundo sem pressa, mas com profundidade.

"Ele precisa que as coisas tenham rotina, que aconteçam do jeito que ele entende" (P.A, 08/12/23), explica Pantalone. E os pais foram descobrindo, pouco a pouco, o que funcionava. Não por intuição mágica, mas por tentativa e erro, por observação cuidadosa do que acalmava e do que desestabilizava.

As terapias ajudaram os pais a entender não só Arlecchino, mas eles próprios. *“Sou eu quem levo, mas conto tudo pro Pantalone e isso mudou muito nós dois.”* (M.A, 23/10/23). Juntos, pais e terapeutas, foram compreendendo a importância de nomear as coisas para o menino, não apenas objetos, mas também sentimentos, intenções, o que estava por vir. Houve a construção de uma rotina que contam como indispensável para orientar a família. Também os diálogos e presenças, além dos momentos de igreja.

No cotidiano, as transformações sondadas em Arlecchino são vistos pelos pais como milagres. Colombina descreve o orgulho de vê-lo na roda com outras crianças, abraçando colegas, chamando o pai em voz alta. *"Ver ele na rodinha das crianças, ver ele brincando. Ele falando 'pai' bem alto."* (M.A, 23/10/23)

Cada gesto é celebrado como conquista, não porque aproxima o filho de algum modelo ideal, mas porque revela a expansão de suas possibilidades de ser. É como se, a cada nova forma de relação, Arlecchino se tornasse mais ele mesmo.

Pantalone observa, com uma simplicidade que desmente a complexidade do que diz: *"Ou eu me adapto ao jeito dele, ou ambos sofremos."* (P.A, 08/12/23). Um sentido de entender o menino, de estar com ele. Essa frase, pronunciada sem pretensão teórica, traduz o coração do pensamento vigotskiano: o desenvolvimento como mediação, como processo de formação mútua. Arlecchino não é apenas educado, ele educa. Ensina o pai a conter-se, a olhar de outro modo, a inventar novos jeitos de estar junto. O filho constitui o pai. E o pai, ao se constituir nessa função, permite que o filho se constitua.

O pai fala também daquele instante em que o menino diz *"te amo, pai"*. *"É diferente... é como se o mundo parasse um pouco."* (P.A, 08/12/23). Pantalone não está falando de frequência ou facilidade. Está falando de como essas palavras chegam até ele, não como hábito ou repetição aprendida, mas como algo que o menino precisou reunir dentro de si para poder dizer. Como se cada sílaba carregasse um esforço de nomeação. O pai sente isso. Sente o esforço necessário para que aquela frase existisse. E é esforço, essa densidade de intenção, que faz o mundo parar. “*Não é apenas eu te amo. É eu consegui dizer que te amo. E essa diferença que o pai nota que altera tudo.”*(P.A, 08/12/23)

Aos poucos, na convivência com o filho, Pantalone formula uma ética. *"Hoje eu vejo que todos somos diferentes. Quando a gente entende que ninguém é igual a ninguém, não precisa mais rotular."* (P.A, 08/12/23). É notável como, a partir da vivência concreta de ser pai, ele chega a uma compreensão que ecoa o pensamento vigotskiano: o reconhecimento do outro como singularidade irredutível, como possibilidade de criação. Arlecchino não o

ensinou isso por meio de discursos, mas por sua própria existência, seu jeito de estar no mundo.

Nas vozes de ambos, Colombina e Pantalone, Arlecchino emerge como um menino curioso e imaginativo. Ele transforma o cotidiano em narrativa. Repete palavras como quem saboreia sons. Organiza padrões. Conta histórias. Sua forma de brincar é sua forma de pensar. Cada gesto é uma passagem entre o vivido e o imaginado, aquela mesma passagem que define o brincar como espaço de desenvolvimento das funções superiores, de emergência do pensamento criador.

Mas o que fica claro, nas palavras dos pais, é que Arlecchino não é apenas aquele que "precisa se desenvolver", como se o desenvolvimento fosse algo que lhe falta. Ele é aquele que faz desenvolver. Reorganiza a casa. Ensina o pai a se conter. Ensina a mãe a estar em outros lugares. Ensina ambos a reconhecer o que escondido no simples. *"Ele é muita inspiração pra outras mães, pra outras crianças."* (M.A, 23/10/23), diz Colombina. E Pantalone completa, com um choro preso na garganta: *"Se fosse pra ter dez filhos iguais a ele, eu teria os dez."* (P.A, 08/12/23).

O que se desenha aqui, portanto, não é um caso clínico, nem um relato sobre déficits a serem superados. O que emerge dessas vozes é um tecido que se tece em tempo real: fios de pai, mãe, filho e irmão entrelaçados, cada um modificando a trama do outro. Em sua presença, Arlecchino reconfigura as relações. Devolve à palavra "desenvolvimento" seu sentido originário: o de desenrolar, de revelar o que estava latente, de abrir caminhos no humano que ninguém sabia existir.

(A projeção se dissolve gradualmente. O feixe que iluminava a primeira silhueta diminui. O palco respira na penumbra)

3.2.1.2 Narrativa composta com as vozes da família: Pierrot

(O segundo feixe se intensifica. Luz amarelada de fim de tarde. No pano translúcido, uma projeção: um casal segura um livro aberto enquanto um menino folheia as páginas. A segunda silhueta se torna mais nítida.

Pierrot nasceu em Balneário Camboriú, em um tempo de esperas e recomeços. Florindo e Rosaura, juntos há mais de uma década, aos 35 anos, decidiram que era hora de

uma nova voz ecoar pela casa. A gravidez foi planejada e regrada por ambos. Rosaura recorda o espanto do resultado positivo, o riso nervoso e a certeza que se firmou no olhar do marido: *“Eu disse pra ela: vai lá ver, que você tá grávida.”* (M.P, 26/10/23)

O parto aconteceu um pouco antes dos 9 meses, sem tempo para a mala ou para o susto. *“Fui só pra “olhar”,* [se tudo bem com o bebê] *achando que ia voltar pra casa.”* (M.P, 26/10/23), lembra Rosaura. Mas foi dali que voltaram três: ela, Florindo e o Pierrot.

Os primeiros meses revelaram o que todo novo pai e mãe descobre: não há manual, há apenas a vida acontecendo em tempo real. Florindo dava banho, acordava de madrugada, revezava o colo, ninava. "*Até amamentei com seringa, leite materno, nas madrugadas."* (P.P, 16/11/23)*,* conta ele, desejoso por destacar toda a sua participação.

Rosaura aprendeu algo ainda mais difícil: *"Ser mãe me tirou da zona de conforto. Eu precisei aprender a esperar."* (M.P, 26/10/23). Para quem sempre trabalhou fora, dedicar-se exclusivamente àqueles primeiros meses foi um desarranjo profundo, uma reorganização não apenas da agenda, mas das funções sociais tantas que a mulher assume.

E Pierrot crescia. Crescia nos detalhes que só o olhar atento captura: o modo como alinhava os carrinhos com simetria, como se hipnotizava pelas rodinhas deles girando, como sorria para o pai sem olhar diretamente nos olhos. *"Desde bebezinho a gente percebia que era diferente.",* diz Florindo, sem peso nem drama. *"Chamava e ele não respondia, mas entendia tudo."* (P.P, 16/11/23)

Foi nessa percepção sutil que Florindo e Rosaura começaram estabelecer com Pierrot uma rotina estruturada. Não uma rotina imposta de fora, mas tecida a partir das necessidades que iam sentindo no convívio diário. O banho passou a ser sempre às 19h30, criando um marco temporal que o corpo de Pierrot aprendeu a reconhecer. O livro antes de dormir tornou-se ritual, não apenas para acalmá-lo, mas para convidá-lo à linguagem, para povoar seus dias de palavras e histórias. *"A gente começou a conversar mais com ele, a ler mais, tentando incentivar a fala*" (M.P, 26/10/23), explica Rosaura quando destacou uma preocupação com a comunicação do menino. O beijo na testa sela a noite, todos os dias, como um ponto final que promete recomeço.

Houve um momento, como há em toda trajetória singular, em que a diferença ganhou um nome. Mas não é no nome que esta história se detém. É no que veio depois dele: um silêncio longo, seguido de uma frase que contém toda uma filosofia de vida. *"O comportamento que tem que mudar é o nosso."* (M.P, 26/10/23)

O casal passou a refazer o cotidiano como quem redesenha o mundo, partindo não da falta, mas da presença. Repetir com calma, nomear cada gesto, dar espaço ao tempo próprio do menino. *"Prefiro me corrigir, que sou adulta, do que corrigir o meu filho por uma falta minha."*, (M.P, 26/10/23) diz Rosaura.

Pierrot fala, mas não como talvez se espere. Pede atenção puxando o cobertor, chama a mãe com o olhar, insiste que o pai continue o cavalinho. *"Ele não entende que o papai tá cansado."*(P.P, 16/11/23), ri Florindo, e nesse riso convivem exaustão e encantamento.

Nos choros, o pai não vê obstinação, mas vontade: *"Ele está aprendendo a lutar pelo que quer."*(P.P, 16/11/23). Sem querer, descreve o que, à luz de Vigotski, pode ser compreendido como vivência: um acontecimento no qual emoção e pensamento se articulam, e no qual o conflito vivido passa a operar como motor do desenvolvimento.

O brincar foi se estruturando e ganhando imensidão. Primeiro, com exploração de rodas de carrinho girando. Depois, com o som dos aviões, aqueles "[...] *vruuum."*(M.P, 26/10/23), que Rosaura faz questão de destacar e que anunciavam o surgimento da imaginação. Quando a mãe o viu dar voz aos brinquedos pela primeira vez, compreendeu que ali emanava algo, ainda que não nomeasse como tal: a função simbólica, essa ponte misteriosa entre o real e o possível. E quando ele faz o leão rugir e sorri, ela sabe que o pensamento está aprendendo a falar.

Aos poucos, Pierrot passou também a mostrar o que fazia: trazia um desenho, um livro, um brinquedo e olhava fixo para os pais, como quem diz "olha o que eu fiz". Essa busca de testemunha é o início da autoria, quando a criança se reconhece criadora e quer ser reconhecida.

A rotina permanece como eixo da calma. Quando algo foge do previsto, vem o desajuste: o corpo chora, os sons se misturam. Rosaura então o conduz pela casa, nomeando o que vê: *"Olha, filho, a casa nova, a cozinha, o copo d'água."* (M.P, 26/10/23). E, pouco a pouco, o corpo repousa. Há nesse gesto mais que cuidado, há o que poderíamos chamar de mediação estética: a transformação do ambiente em linguagem sensível, que devolve ao menino a segurança de existir.

"Ele é cativante, todo mundo gosta dele" (P.P, 16/11/23), diz Florindo com orgulho inegável. Rosaura confirma: *"Pra mim, é o maior amor da vida. Um amor que triplicou."* (M.P, 23/10/23). Quando falam do futuro, não idealizam. A mãe deseja "[...] *que o mundo o veja como ele é."* (M.P, 26/10/23); Florindo, *"[...] que ele consiga tocar a vida dele sozinho."* (P.P, 16/11/23). Não há lamento nessas palavras: há esperança ativa, não a espera passiva, mas

a criação do que virá. O brincar e a palavra ainda em formação apontam para isso: um futuro que se inventa nas pequenas repetições do cotidiano.

(A projeção se dissolve gradualmente. O segundo feixe diminui. Novamente, penumbra.)

3.2.1.3 Narrativa composta com as vozes da família: Scapino

O terceiro feixe se intensifica. Luzes tênues, domésticas. O som de uma chaleira fervendo. No pano translúcido, uma projeção: um menino caminhando sobre o sofá, braços abertos, equilibrando-se como quem atravessa uma ponte invisível. A terceira silhueta se revela.

Scapino nasceu em Curitiba/PR numa manhã fria e azul, filho do desejo intenso de Franceschina e Brighella de ser pais. *"A gente queria muito, sabe? Fizemos tudo direitinho, era o sonho mesmo de ter um filho."*, recorda Franceschina (M.S, 31/10/23), farmacêutica que, durante toda a gestação, manteve-se ativa no trabalho.

Os primeiros meses transcorreram no ritmo acelerado da capital paranaense. Franceschina retornou à farmácia após a licença maternidade, e a rotina familiar organizava-se em torno dos compromissos profissionais de ambos e breves encontros. *"Sábado, domingo... aquela velha história."* (M.S, 31/10/23), lembra ela, descrevendo os plantões que fragmentavam os fins de semana. Brighella trabalhava fora o dia inteiro. A convivência acontecia nos interstícios, nas brechas deixadas pelo cansaço. Scapino crescia observando o mundo com atenção particular. Mas era difícil, naquele ritmo, observá-lo de volta com a mesma atenção.

Com o tempo, o desejo por uma vida mais calma começou a despertar na família. Quando Scapino já caminhava, a família decidiu mudar-se para Balneário Camboriú. A escolha se deu pelo cansaço acumulado e pelo sonho de uma rotina menos fragmentada. *"Queríamos um lugar mais leve, mais perto do mar."* (P.S, 08/11/23), explica Brighella. A proximidade com o litoral parecia prometer outro modo de estar juntos.

Foi nessa nova configuração geográfica e afetiva que Franceschina tomou uma decisão significativa: deixar temporariamente o trabalho na farmácia para dedicar-se integralmente à maternidade. *"Eu fiquei 100%, só mãe mesmo. Foi um tempo de doação.."*(M.S, 31/10/23)

Essa escolha revelou o que a correria ocultava: Scapino tinha ritmo próprio, formas particulares de estar no mundo. *"Ele entende tudo."* (M.S, 31/10/23), Franceschina começou a perceber, *"[...] mas fala de outro jeito. Fala com o olhar, com o toque, com o jeito que segura o rosto da gente."* (M.S, 31/10/23)

O corpo de Scapino conversava sem cessar: o gesto que aponta, o olhar que sustenta, as mãos que narram. Havia ali uma gramática inteira, uma sintaxe feita de aproximações, toques e durações. À luz de Vigotski (1934/2009b), compreende-se que o pensamento não nasce na palavra, mas se constitui inicialmente em formas pré-verbais de significação, nas quais o gesto ocupa lugar central. Em Scapino, o gesto não apenas antecedia a fala: ele se configurava como pensamento em movimento, organizado no corpo e na relação

Foi o tempo, esse bem tão desigualmente distribuído, que permitiu a Franceschina aprender essa linguagem. Tempo para observar as repetições que não eram apenas repetições, mas rituais carregados de sentido. Tempo para perceber que o silêncio verbal de Scapino não era vazio, mas eloquência de outra ordem.

Dois anos após a mudança para Balneário Camboriú, nasceu o segundo filho. A casa pareceu menor e maior ao mesmo tempo. Scapino observou o bebê com curiosidade cautelosa, *"[...] como quem tenta entender."* (M.S, 31/10/23) lembra Franceschina. *"Depois veio perto e colocou a mãozinha nele, devagar. Foi o primeiro abraço dos dois."* (M.S, 31/10/23)

Mas a chegada do segundo filho trouxe também necessidades práticas incontornáveis. As finanças familiares precisavam de ajustes. *"Eu precisava voltar a trabalhar fora também, sabe?"* (M.S, 31/10/23). A decisão reacendeu conversas e deslocamentos dentro da família.

Brighella reorganizou seu trabalho para permitir flexibilidade de horários e presença cotidiana em casa. *"Antes eu trabalhava o dia todo fora, ela na farmácia, e a gente mal se via*", conta Brighella. *"Agora é diferente. Eu consegui reorganizar meu trabalho pra poder estar mais presente, fazer as coisas de casa, ficar com eles."* (P.S, 08/11/23)

Essa mudança não foi simples. Implicou acordos financeiros, ajustes de papéis e, sobretudo, desconstrução de expectativas sociais arraigadas. Criado segundo o modelo em que prover financeiramente equivalia a exercer a paternidade, Brighella encontrou-se imerso no universo doméstico: preparar refeições, organizar rotinas, mediar conflitos, acompanhar necessidades cotidianas. *"No começo é difícil, né? Eu faço as coisas do meu jeito, mais bruto talvez... não é o jeito dela, mas é o meu melhor[...]."* (P.S, 08/11/23)

Brighella não tentou imitar: construiu sua própria forma de cuidar, com seus gestos, improvisações, erros e acertos. *"Agora eu busco eles, a mãe tá em casa, a gente almoça junto. Tamo tendo convivência de família, coisa que eu não tive."* (P.S, 08/11/23) A frase revela mais que reorganização prática: expressa o desejo de oferecer aos filhos o que ele próprio sentiu faltar.

Foi nessa convivência intensa que Brighella se tornou leitor proficiente da linguagem de Scapino. *"Às vezes ele vem, põe a mão no meu ombro e fica. Não precisa dizer nada. Eu já sei o que ele quer."* (P.S, 08/11/23). O pai aprendeu a gramática dos gestos, a sintaxe das aproximações, a semântica dos toques. Aprendeu que havia eloquência nos silêncios de Scapino, que o corpo do filho narrava histórias.

Aos poucos, Franceschina e Brighella foram percebendo que dentro de casa, todos haviam aprendido a linguagem de Scapino. Mas havia um mundo além das paredes familiares, e esse mundo não sabia ler gestos como eles aprenderam a ler. *"A gente via que ele entendia tudo, processava tudo, mas na hora de responder pro mundo lá fora, ficava mais difícil"*, explica Brighella. "*E aí pensamos: talvez ele precise de mais ferramentas. Não pra deixar de ser quem ele é, mas pra ter mais jeitos de se expressar quando precisar."* (P.S, 08/11/23)

Houve busca, então, por recursos que pudessem ampliar o repertório comunicativo de Scapino. Fonoaudiologia, terapia ocupacional, acompanhamento psicológico, aproveitando que tinham plano de saúde. *"A gente foi atrás de terapia, de fono, não por causa de um papel que dissesse o que ele tem."* (M.S, 31/10/23), diz Franceschina. *"Foi porque a gente percebia que ele queria mais formas de se comunicar, que ele experimentava, e a gente queria dar ferramentas pra isso acontecer."* (M.S, 31/10/23)

Com essas mudanças, principalmente da conduta familiar, Scapino passou a emitir mais sons intencionais, a experimentar palavras em contextos específicos, a combinar gesto e vocalização de maneiras cada vez mais sofisticadas. *"Um dia na praia",* recorda Brighella com voz embargada*, "[...] ele olhou pra mim e disse 'papai'. Apenas isso, uma palavra que parecia o mundo inteiro. Eu chorei ali mesmo."* (P.S, 08/11/23)

Depois desse dia, parecia que algo se abria dentro e fora da casa. Cada nova vocalização era celebrada como quem escuta um nascer. A palavra inaugurou outra forma de presença, não só entre pai e filho, mas entre todos. O irmão mais novo, atento às descobertas do mais velho, começou também a imitá-lo e, pouco a pouco, tornou-se seu parceiro constante de invenções.

Brincam de carrinho, de esconder, de recontar histórias. A sala da casa vira palco onde ambos se entendem sem necessidade de explicação. A mãe percebe o quanto o nascimento do irmão trouxe aprendizados compartilhados: *"Ele aprendeu a dividir o colo, e eu aprendi a ter dois colos."* (M.S, 31/10/23)*,* diz Franceschina, rindo.

Essas pequenas cenas cotidianas, as brincadeiras, os gestos, os compartilhamentos, tornaram-se o lugar onde Scapino passou a experimentar o prazer de criar e de ser visto em sua criação. Era nas mínimas ações, nas invenções diárias, que a autoria começava a despontar.

Por isso, quando ele chega da escola e busca o pai trazendo um desenho, algo fundamental está em jogo. Mostra o papel, aponta para os traços, sorri. Brighella se emociona: *"Pra mim, é como se dissesse: 'olha o que eu fiz, pai'. Ele tá mostrando que ele é capaz."* (P.S, 08/11/23)

O gesto carrega mais que o orgulho da produção, traz a autoria que se reconhece e deseja ser reconhecida. Ele não só fez; ele sabe que fez, e quer que o outro saiba também. Esse movimento de criar algo, reconhecer-se como criador, buscar testemunha para a criação constitui o núcleo mesmo da constituição subjetiva.

Franceschina também se reconhece em aprendizado: *"Eu era apressada, queria ver resultado, e ele me ensinou que cada coisa tem seu tempo. Hoje, quando ele tenta algo e consegue, mesmo que seja simples, é uma festa. Ele olha pra mim, sorri, e parece dizer: 'viu, mãe, eu posso'"* (M.S 31/10/23)

Esse aprendizado mútuo, em que é o filho quem ensina à mãe o ritmo do tempo, ecoa a perspectiva vigotskiana de que o desenvolvimento não é linear nem universal, mas singular e construído na relação. Cada conquista de Scapino não apenas acrescenta uma função; transforma toda a rede de relações em que ele existe.

Quando o casal projeta o futuro, a emoção transborda, principalmente, porque sentem medo pelo autismo. Franceschina deseja: *"Que ele seja feliz, que tenha gente boa perto dele, que o mundo entenda o jeito dele e respeite."* (M.S, 31/10/23). Brighella sonha na mesma frequência: *"Eu quero que ele encontre pessoas que o vejam como ele é. Que nunca tentem mudar o que nele é bonito."* (P.S, 08/11/23)

Brighella se emociona ao relembrar: *"O que eu mais sinto é orgulho mesmo. Ele tem o jeito dele de fazer as coisas, mas faz. Aprende tudo."* E completa: *"Às vezes parece que não tá prestando atenção, e quando vê, já entendeu. Eu me emociono com essas pequenas conquistas, porque pra mim são enormes."* (P.S, 08/11/23)

Nos relatos encontramos uma ética da presença construída no cotidiano, dia após dia, gesto após gesto. O filho é uma pessoa a ser reconhecida, instrumentalizada em suas necessidades, acompanhada em seu desenvolvimento singular.

Como Vigotski (1934/2018a) nos ensinou, a emoção é o núcleo da vivência. Em Scapino, a emoção é verbo: é o que move, o que une, o que comunica antes do som, e depois dele também. Sua família aprendeu a ler essa gramática emocional e, ao fazê-lo, não apenas o ajudou a se desenvolver, mas desenvolveu-se junto com ele.

(A projeção se dissolve. O terceiro feixe diminui lentamente. Os três feixes, agora muito tênues, permanecem acesos, pulsando quase imperceptivelmente — três presenças que habitam o espaço sem ocupá-lo plenamente. O palco respira na penumbra compartilhada.)

3.2.1.4 Nota reflexiva a partir das narrativa compostas com as vozes da família

(Os três feixes vão se dissipando gradualmente, até que o palco mergulha em escuro quase total — resta apenas uma penumbra muito sutil. Minha respiração é audível. Após alguns segundos de silêncio pleno, minha voz se eleva no escuro. Não há corpo visível, apenas voz que lê pausadamente um trecho do diário — não para o público, mas como quem reconstrói um pensamento em voz alta, tentando compreender o que foi vivido.)

Os relatos aqui apresentados, a partir dos quais se constrói esta nota reflexiva, não pretendem construir um retrato idealizado de família. A configuração com pai e mãe presentes, que aparece nas três narrativas, não é o padrão das famílias brasileiras, nem um valor a ser prescrito. Evitamos, portanto, qualquer romantização de estrutura familiar, aquela que frequentemente associa a convivência entre pai, mãe e filho a uma ideia naturalizada de harmonia e amor. O que se evidencia nos relatos são vidas reais, permeadas por emoções, contradições e lutas cotidianas, nas quais o cuidado se constitui como prática social, e não como expressão espontânea de um ideal.

Também não há valorização hierárquica entre as famílias retratadas. Cada uma delas é aqui trazida em seu contexto concreto, com suas possibilidades e limites materiais. Em algumas situações, foi possível reorganizar o trabalho para dedicar mais tempo ao cuidado do filho, uma decisão que não está igualmente disponível a todas as famílias e que, em nossa sociedade, ainda tende a recair predominantemente sobre as mulheres.

Mesmo quando os pais participam ativamente, como no caso de Scapino, em que há uma redistribuição mais efetiva das tarefas de cuidado, isso não elimina as tensões que acompanham essas mudanças. Elas envolvem renúncias, redefinições de papéis e também incertezas sobre o futuro.

As condições socioeconômicas são distintas e impactam diretamente as trajetórias das crianças e dos adultos. Há famílias que dependem exclusivamente de seu próprio esforço e da oferta pública de serviços; outras têm acesso parcial a atendimentos conveniados; e há ainda aquelas que contam com recursos privados e planos de saúde.

São diferentes modos de enfrentar um mesmo desafio: assegurar o desenvolvimento dos filhos dentro das condições objetivas de vida que cada uma possui. Tais diferenças revelam, por um lado, o desamparo estrutural das políticas públicas voltadas à infância e às famílias e, por outro, a potência criadora dos arranjos familiares que buscam, dentro de suas possibilidades, construir espaços de escuta e presença.

Nos interessa sublinhar que não fazemos juízo moral sobre escolhas ou trajetórias. O que destacamos, empiricamente, é que fez diferença para os três meninos o movimento de seus pais e mães de rever condutas e reorganizar as formas de relação com os filhos, em diálogo com os acompanhamentos terapêuticos e educativos que cada família pôde acessar.

Essas experiências mostram que o desenvolvimento se produz não apenas em contextos institucionais, mas também no modo como as famílias interpretam, nomeiam e acolhem as singularidades de seus filhos criando, em meio às contradições, espaços de transformação mútua.

Sob os estudos vigotskianos, entendemos que se trata de mediações concretas que reconfiguram a relação da criança com o mundo não como técnicas ou protocolos isolados, mas como formas sensíveis de presença, de nomeação e de convivência que transformam a vivência e, com ela, o desenvolvimento.

Dizer isso não apaga a dimensão social dessas vivências. As escolhas familiares, frequentemente apresentadas como decisões individuais, são condicionadas por condições de trabalho, renda, tempo e rede de apoio. O direito ao cuidado, tempo, escuta, vínculo, ainda é um privilégio desigualmente distribuído. Reconhecer isso é reconhecer que o desenvolvimento não se dá em abstrato, mas em meio a contradições concretas, nas quais as famílias criam, cotidianamente, formas possíveis de existência.

Por fim, lembramos que os nomes são fictícios e que os recortes narrativos evidenciam processos de criação no cuidado: onde se vê rotina, há mediação; onde se vê gesto, há

linguagem; onde se vê conflito, há vivência dramática que convoca adultos e crianças a novos arranjos de sentido.

Entre limites e possibilidades, cada família criou meios próprios de estar com o filhos e esse "estar com" mostrou-se tão decisivo quanto qualquer tratamento formal. Foi nele que aprendizagens se adensaram, afetos ganharam forma e futuros possíveis começaram a ser praticados no presente.

Das casas ao espaço da creche, o fio da vida segue seu curso. O que antes era dito entre paredes familiares agora ecoa entre vozes, risadas e silêncios partilhados. É nesse entre-lugar da presença, no qual o cotidiano se dobra em gesto, olhar e palavra que o diário de campo começa a se escrever.

(A leitura cessa. Uma pausa se estende. Então, lentamente, um foco estreito começa a descer sobre a mesa que está atrás da cortina transparente. A luz recai sobre o diário fechado. A caixinha de música, ao lado dele, tilinta muito suavemente — um meio tom que fica suspenso no ar, quase inaudível.)

3.1.2 A DRAMATURGIA VIVENCIADA: O DIÁRIO DE CAMPO COMO MICROCOSMO DA CONSCIÊNCIA

(O foco no diário permanece por mais alguns instantes. Então, lentamente, ele se apaga. No mesmo movimento, a cortina translúcida começa a receber uma projeção: frases de um diário que vão surgindo, uma a uma, como se fossem escritas naquele momento.)

As famílias nos permitiram conhecer as crianças fora da dinâmica escolar. Nos gestos cotidianos das casas, nas formas de cuidado, nas histórias e expectativas que as acompanhavam. Essa escuta foi um alicerce fundamental para compreender de onde cada uma vinha e como o contexto familiar se entrelaçava à vida na creche.

Mas, na escola, o cenário se transforma. As relações se multiplicam e o social ganha outras camadas. As crianças passam a habitar um ambiente em que o coletivo e o individual se refazem um no outro, em um fluxo que mistura vozes, gestos e afetos em constante recomposição. É nesse contexto, em que a vivência se constitui entre muitos, que o diário de campo se torna auspicioso.

Alguns acontecimentos não cabiam no instante em que aconteciam. Ficavam ecoando depois: na caminhada até a sala dos professores, no barulho dos pratos no refeitório, no som da chave no portão de casa ao final do dia quando eu chegava. Eram fragmentos de vozes, lampejos de olhares, gestos que pareciam conter mais do que mostravam. Eu precisava de um lugar para pousá-los antes que se dissipassem como poeira fina no ar.

O diário de campo tornou-se esse lugar. Não um cofre fechado, mas uma superfície pela qual se misturava ao que eu pensava e sentia. Enquanto outros instrumentos (áudios, vídeos, fotografias, entrevistas), congelavam imagens ou sons, o diário guardava também o que não se podia gravar: a respiração das pausas, o calor de uma mão que segura a outra, a tensão de um silêncio inesperado. A escrita não servia apenas para compreender, mas para elaborar, para dar forma e espessura ao que, de outro modo, se perderia.

Contudo, mais do que técnica, o diário de campo se fez, nesta pesquisa, um importante ato de materialização do pensamento, um modo de existir e compreender o que acontecia pela palavra. Lüdke; André (1986) e Bogdan; Biklen (1994) reconhecem o quanto esse instrumento é privilegiado para observação e reflexão do processo de pesquisa para além de seus resultados, revelando as transformações, as dúvidas e os deslocamentos do pesquisado.

Como lembra Vigotski (1934/2009b, p. 412), "[...] o pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra". Cada anotação era, assim, mais do que uma tentativa de descrever o vivido: era o próprio pensamento em ato, ganhando corpo, som e forma. A escrita não apenas registrava o instante, mas o enaltecia, permitindo que o vivido se tornasse consciência e que o efêmero ganhasse densidade.

Nas páginas do diário, as crianças chegavam duas vezes. Primeiro, no gesto, na fala, no olhar; depois, na escrita, quando esses sinais se fundiam ao meu pensamento e às minhas emoções. Ao registrar, eu ancorava o sentido no vivido, mas essa ancoragem era provisória: cada releitura movia o sentido, fazendo do texto um organismo em desenvolvimento.

Escrever era como acompanhar "[...] uma nuvem parada que descarrega uma chuva de palavras" (1934/2009b, p. 478) na torrente dmae pensamentos. Algumas caíam pesadas e precisas, outras se espalhavam em gotas miúdas, quase inaudíveis. Entre o que se dizia e o que se queria dizer havia sempre uma tensão, a mesma que Vigotski (1934/2009b) encontra entre o plano semântico (o que se quer significar) e o plano sonoro (a materialidade da palavra). Ele observa que "[...] a discrepância, além de não impedir a concretização do pensamento na palavra, ainda é condição necessária para que o movimento de pensamento

que a palavra possa desenvolver-se" (p. 467). O diário tornava essa discrepância visível: a fala da criança era apenas parte da história; o resto estava na entonação, na pausa, no gesto, no respiro.

Era nesses intervalos que a vivência se adensava e o drama se revelava.. Não o drama teatral explícito, mas o que pulsa no interior, no caminho que vai do motivo ao pensamento e deste à palavra. Vigotski chama isso de "No drama vivo do pensamento verbal[...] "(1934/2009b, p. 481): por trás de cada expressão há sempre um motor oculto, "[...] uma tendência afetiva e volitiva". (p. 479), "[...] uma tarefa volitiva [...] (p. 480). A motivação que move o pensamento, como o vento move as nuvens.

Com o tempo, percebi que o diário não era apenas um arquivo da pesquisa, mas um espelho irregular, no qual se refletia o microcosmo da consciência em movimento. Para Vigotski "A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula para o organismo, como o átomo para o cosmo" (1934/2009, p. 486): cada palavra pode condensar uma vivência inteira, assim como um átomo contém a estrutura da matéria.

E, no entanto, como adverte Vigotski, [...] no princípio esteve a ação. [...] a palavra é o fim que coroa a ação." (1934/2009b, p. 485). No diário, tudo começa no chão da creche, nas vozes e corpos das crianças. Antes de ser palavra, a cena é movimento, respiração, tropeço, riso. A escrita chega depois, recolhendo o eco de algo que já passou, mas que, ao se tornar palavra, ganha uma segunda vida: consciente, densa, capaz de gerar novos sentidos.

Concomitantemente às entrevistas com as famílias, as ações pedagógicas com a turma do Maternal II já estavam em curso. As ações do brincar dramático também ocorriam simultaneamente. Não houve separação entre ser professora e pesquisadora porque as duas "funções sociais" aconteciam juntas. As cenas que antes compunham o cotidiano escolar passaram a ser olhadas com mais cuidado, como quem aprende a ler de novo aquilo que já conhece.

Foi a partir do planejamento organizado e intencionalizado, alimentado pela narrativa do Reino de Ocigam, que as ações docentes e as reações das crianças começaram a se transformar em material de pesquisa. O que antes era apenas rotina se tornou dado, o que era convite à imaginação e ao brincar se revelou método, o que era apenas encantamento se constituiu como análise.

Ainda que a narrativa do Reino de Ocigam tenha se iniciado já em março de 2023, os dados utilizados para a análise desta pesquisa foram coletados principalmente entre os meses

de junho e dezembro daquele ano. A coleta envolveu registros em vídeos, fotografias e, sobretudo, diário de campo. Foi nesse diário que se consolidou a principal ferramenta de escuta e análise: a escrita feita após os encontros com as crianças, ao final de cada dia, no silêncio que segue o excesso, no esforço de recordar o instante vivido antes que ele se perdesse.

Isso porque, muitas vezes, o uso das tecnologias acabou deixando para trás acontecimentos, ou porque o ângulo do celular não captava a cena como ela se deu. Ou porque a ação acontecia em movimento, nos trajetos pela creche, entre parque e sala, entre uma história e outra. Embora o apoio das colegas professoras para realizar os registros tecnológicos, elas dividiram comigo a escuta, o cuidado e a atenção às crianças. Fazer pesquisa no chão da escola, sendo professora em ação, exige trégua com o ideal e aposta no possível.

Ser professora-pesquisadora é um desafio técnico, ético e afetivo. Principalmente porque nem sempre temos materiais adequados, tempo e espaços nas instituições educativas que nos deem condições de fazer pesquisa. Como alerta Lüdke (2001a; 2001b), essa situação pode comprometer a qualidade da pesquisa acadêmica. No entanto, a mesma autora nos faz refletir que, embora o chão da escola apresente desafios para a coleta de dados, ele também oferece campo promissor para a pesquisa, justamente pelas problemáticas que emergem dele.

Foi nesse contexto desafiador que me dediquei aos registros no diário de campo, buscando conter o efêmero. Durante o processo, as anotações somaram cerca de 150 páginas manuscritas, depois digitadas para facilitar a leitura e a organização dos dados. Ali estavam os traços do vivido, do pensado, do sentido, estruturados em episódios, com cenas significativas do cotidiano, descritas com detalhes e, em alguns casos, acompanhadas de fotografias que ajudaram a compor o cenário. Essa forma de organização permitiu que o material se configurasse como uma sequência de microdramas, preservando a unidade entre ação, palavra e contexto.

É justamente essa forma de escrita, organizada em episódios que narram as situações vividas com o Reino de Ocigam ou relacionadas a ele, que torna possível apreender o drama que pulsa no brincar e no desenvolvimento das crianças.

Esses episódios, tal como registrados no diário de campo, serão analisados no Ato III, em diálogo com a teoria.

(As anotações cessam, a projeção é interrompida. Devagar, abro a cortina transparente, deixando pela primeira vez todo o palco visível. A caixinha de música começa a tocar agora ininterruptamente.)

4. ATO III – QUE SE ABRA O PORTAL! O DRAMA QUE SE PÕE EM CENA!

(O som da caixinha de música ecoa alto e forte, preenchendo o espaço. Pouco a pouco, esse som se transforma em sopro de vento que atravessa todo o palco e se estende até o público. O palco está, pela primeira vez, plenamente visível — sem véus, sem cortinas fechadas. Caminho até a mesa, onde a caixinha de música repousa aberta. Pego-a com cuidado, segurando-a com as duas mãos. Giro-me para o público, erguendo a caixinha à altura dos olhos. Dentro dela, um pequeno espelho reflete a luz. Ajusto o ângulo: a luz bate no espelho e se reflete sobre todos — plateia e palco compartilham o mesmo clarão. Começo a dizer: "Então começou o vento, fraco, incipiente, cheio de vozes do passado [...] Não o percebeu porque naquele momento estava descobrindo os primeiros indícios do seu ser." (Márquez, 2006, p. 393)*)*

No Livro Primeiro, definimos os caminhos teórico-metodológicos e situamos o brincar dramático na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.

No Ato I, o drama foi apresentado como força motriz do desenvolvimento humano na psicologia de Vigotski: entre crises do desenvolvimento, transformações e criação.

No Ato II, discutimos sobre a ação pedagógica do brincar dramático como método de trabalho docente e metodologia de pesquisa, definindo a vivência dramática como unidade de análise e adentrando os bastidores do campo empírico: o Núcleo de Educação Infantil, as famílias, as crianças e o diário como território de memória e escrita.

Agora, no Ato III, algo se desloca. A caixinha de música é aberta para que, pelo portal que ela anuncia, se apresente em forma analítica aquilo que se passou no e pelo Reino de Ocigam. O que está em jogo neste Ato é, sobretudo, acompanhar como o desenvolvimento se mobiliza por meio de vivências dramáticas, nas quais funções, posições e relações entram em tensão e se reorganizam. É aqui, também, que a vivência dramática opera como unidade de análise, como lente de leitura do material empírico e de apreensão do desenvolvimento em movimento, tal como ele se produz no interior do brincar dramático.

Este Ato se organiza em quatro partes interconectadas.

A primeira reúne o trabalho inicial de composição da análise: o retorno ao diário, manuscrito, digitado e reaberto, e a construção de uma arquitetura de leitura (por meio de tabelas), em diálogo com Aguiar e Ozella (2013) e, sobretudo, com o método vigotskiano.

A segunda apresenta os eixos de análise (modos de participação; modos de expressão e elaboração das emoções; modos de ocupação e deslocamento dos papéis sociais no coletivo); e as dimensões transversais analíticas que operam na relação entre os eixos: significação, apropriação, zona de desenvolvimento proximal e indícios de tomada de consciência. Tais

dimensões permitem compreender não apenas o movimento do desenvolvimento nos episódios, mas a qualidade das transformações que se efetivam no curso das vivências. Apresenta-se, ainda, em esquema, a forma como eixos e dimensões se articulam e se movimentam na análise.

A terceira concentra a análise das vivências de Arlecchino, Pierrot e Scapino, interpretadas à luz dos eixos e dimensões, encerrando-se com uma síntese das três trajetórias e do desenvolvimento que nelas se torna visível.

Por fim, a quarta parte traz a compreensão da dinâmica do desenvolvimento na vivência do brincar dramático, na articulando modos de movimentação do desenvolvimento e dimensões estruturantes da vivência. É nesse plano de síntese que se formula a tese desta pesquisa, ao afirmar o princípio dramático do desenvolvimento compreendido na articulação entre drama, criação e tomada de consciência, tal como se constrói teoricamente e se torna visível nas vivências analisadas.

E é desse encadeamento, preparação, organização conceitual, análise minuciosa e síntese, que se compõe o Ato III. Como nos pergaminhos de Melquíades, não há atalhos: a decifração exige paciência.

(Permaneço com a caixinha erguida por alguns instantes. Então, lentamente, abaixo as mãos. Caminho em direção à plateia, descendo do palco. O som da caixinha de música, que ecoava alto, começa a diminuir gradualmente. Deixo a caixinha no centro do palco, ainda aberta, ainda girando — mas agora sozinha. Desloco-me entre as fileiras e me sento em meio ao público.)

4.1 PARTE 1: ENCÍCLICAS CANTADAS EM EPISÓDIOS A SEREM DECIFRADOS

(O som da caixinha de música cessa aos poucos. Sentada em meio a platéia, sugiro, em voz alta, que cada pessoa retire debaixo das suas poltronas um papel colado. Neles escrito: "As letras pareciam roupas postas para secar num arame e se assemelhavam mais à escrita musical que à literária." (Márquez, 2006, p.216)*)*

Esta primeira seção inaugura o retorno ao material empírico da pesquisa e explicita o percurso construído no Ato III para transformar o diário de campo em matéria de análise. Apresento, aqui, como realizei as aproximações e os distanciamentos em relação aos registros e de que forma organizei o material empírico, definindo quais episódios foram considerados,

sua quantidade e os critérios de seleção, bem como as tabelas, esquemas visuais e formas de sistematização que permitiram constituir o corpus analítico, os eixos analíticos e as dimensões transversais que sustentam a análise dos dados.

Após o período de coleta de dados, tornou-se necessário um intervalo antes de retomar o diário de campo. Um afastamento que produziu um efeito decisivo: o distanciamento para reler o material sob outra perspectiva, especialmente no que diz respeito ao envolvimento emocional que o atravessava.

Acredito na perspectiva de distanciamento tal qual proposto por Bertolt Brecht (1898-1956)[70] e que significa a suspensão de uma imersão imediata e identificação direta com o vivido, permitindo que o que parecia evidente se revele sob outra luz.

No teatro épico[71], Brecht (1999) utilizava o distanciamento como técnica teatral, um um conjunto de procedimentos que interrompem a ilusão de realidade e expõem o caráter construído da cena, para provocar no espectador o estranhamento, isto é, o efeito de ver o familiar como se fosse novo.

Ao reencontrar o diário, minhas próprias palavras e os episódios registrados passaram a se apresentar como se fossem de outra pessoa, deslocados do lugar da evidência e abertos à interpretação.

Distanciar-se e estranhar o vivido tornou-se, assim, inspiração que se aproxima da perspectiva de Vigotski (1934/2009b), segundo a qual o desenvolvimento da consciência implica a possibilidade de reorganizar a vivência, deslocando determinadas operações de um plano espontâneo e automatizado para um plano reflexivo e voluntário. Esse processo não rompe com o vivido que o sustenta; ao contrário, transforma a ação em objeto de pensamento, permitindo que aquilo que antes se realizava de modo imediato passe a ser elaborado conscientemente (Vigotski, 1934/2009b).

Ao revisitar o vivido, compreendi que a análise não se restringia à leitura das ações das crianças, mas implicava também um processo de tomada de consciência da minha própria

---

[70] Brecht foi dramaturgo, poeta e teórico alemão, criador do chamado teatro épico. Seu conceito de distanciamento (verfremdungseffekt) visava romper a identificação passiva do espectador com a cena, fazendo-o refletir criticamente sobre a realidade social apresentada. Brecht buscava a consciência e o pensamento ativo do espectador: um teatro que educasse o olhar, despertando o estranhamento do habitual e a percepção crítica do cotidiano. (Brecht, 2005)

[71] O teatro épico é uma proposta teatral desenvolvida por Brecht em oposição ao teatro dramático aristotélico. acionando ao processo catártico o pensamento crítico e a consciência social do público. Para isso, rompe a linearidade da narrativa, evidencia o caráter construído da cena e convida o(a) espectador(a) a refletir sobre as contradições históricas e humanas que ela apresenta. Como observa Anatol Rosenfeld (2009), trata-se de um teatro que "narra" em vez de "representar", que mostra o mundo para transformá-lo, e não apenas para imitá-lo.

ação pedagógica, no qual o drama se revelava não apenas como vivência das crianças, mas como forma e método do próprio desenvolvimento humano, o delas e, inclusive, o meu.

Nas leituras era como se eu, novamente, estivesse atada a uma castanheira, tal qual José Arcádio Buendía em Cem Anos de Solidão e, embora desamarrada dela, ficasse ao seu redor, agora compreendendo que, poderia continuar ali contemplando-a de outro modo.

Modo.

Esta palavra ganhou outro significado quando entrei em contato, especialmente, com 2 textos que foram chaves para esse momento da tese: "Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito" (Maria Cecília Góes, 1993) e "Impróprio e impertinente: o singular e o social nos modos de participação dos sujeitos em práticas discursivas" (Ana Luiza Smolka, 2000).

Ambas as autoras utilizam o termo "modo" como um operador conceitual que desloca o olhar da ação em si para a forma de participação e de relação que a constitui. O foco, portanto, deixa de ser o que a pessoa faz, em termos de desempenho ou adequação, para se voltar ao como faz, isto é, de que lugar, em que relação e com que sentidos cada pessoa produz sua ação no interior das práticas sociais e discursivas.

Em Smolka (2000), o modo de participação designa as formas pelas quais a pessoa se insere e produz sentidos nas práticas sociais. A autora propõe deslocar o olhar das análises centradas no desempenho e na adequação às expectativas sociais ou escolares, para compreender o movimento pelo qual a pessoa se faz participante. E isso por um processo de apropriação, isto é, pela significação produzida nas relações.

Nesse deslocamento, Smolka (2000) evidencia que o que muitas vezes é visto como impróprio ou impertinente pode ser precisamente o modo como cada pessoa se constitui e produz sentido. O que escapa à norma ou destoa da forma esperada não é ausência, mas presença em outra chave: gesto, silêncio ou invenção que anuncia modos próprios de participar e significar o mundo.

Já Góes (1993), ao analisar os modos de participação, evidencia que cada processo psicológico se constitui nas formas de relação entre as pessoas, isto é, nos modos como cada uma participa, intervém e se significa na presença da outra. Não se trata, portanto, de uma ação isolada do outro, mas de um movimento compartilhado, no qual a presença de uma pessoa ganha forma e sentido na presença da outra. Entre gestos, palavras e silêncios que se entrelaçam e produzem significações.

A autora enfatiza que a ação do outro só se torna determinante na constituição da criança quando relações vivas são estabelecidas e sentidos emergem desse entrelaçamento. Assim, a forma como a criança participa das situações vividas em comum - de encontro, de diálogo, de descoberta - depende também de como o adulto cria condições de presença, oferece indícios, propõe deslocamentos e, ao mesmo tempo, se deixa afetar por ela.

Olhar para os modos de participação, portanto, implica compreender o movimento partilhado que se desenha nas relações: um tecido de ações, afetos e significações no qual professora e criança se transformam mutuamente.

Contudo, ao reler o diário, especialmente após o estudo dos textos em questão, percebi que ações, gestos, criações das crianças, não eram apenas modos de participação. Haviam outros modos em jogo, que, embora me dissesse a respeito da maneira como as crianças participavam das propostas, revelava, acima de tudo, o movimento do desenvolvimento em curso: modos de se relacionar, modos de expressar, modos de deslocar, enfim, modos que, muitas vezes, escapavam às minhas expectativas e, justamente por isso, diziam tanto.

É considerando esse movimento que esta Parte 1 se desdobra em duas subseções complementares. A primeira traz a reabertura do pergaminho, quando o retorno ao diário me permitiu decifrar códigos, encontrar recorrências e reconhecer tensões e regularidades que, organizadas, deram origem aos eixos de análise e às dimensões transversais conceituais. A segunda subseção apresenta a organização do corpus analítico, em que, a partir dos trinta episódios registrados, defini quais seriam considerados para a análise e como seriam articulados na tessitura que sustenta o Ato III.

4.1.1 Reabrir os Pergaminhos: entre distanciamento e aproximação

(As luzes se acendem de súbito)

O estudo de Aguiar e Ozella (2013) orientou os passos seguintes: compreender a análise como um processo em camadas, no qual pré-indicadores, indicadores e possíveis núcleos se formam ao longo de sucessivas aproximações ao material. Inspirada por essa perspectiva, o diário passou a ser relido muitas vezes, sempre com perguntas que guiavam o olhar: como as crianças participam das propostas com o brincar dramático do Reino de

Ocigam? Que movimentos delas se repetem? Que tensões se deslocam? Que sentidos emergem nas relações? Cada leitura deixava entrever pequenas fissuras e recorrências que pediam atenção renovada.

As possíveis respostas para essas perguntas foram ganhando corpo quando desenvolvi um sistema de códigos cromáticos, criado para acompanhar certos movimentos que começavam a se repetir nos episódios. Cada cor correspondia a ações e gestos recorrentes, que apareciam ao longo do diário. Marquei em amarelo movimentos das crianças que indicavam formas de participação nas propostas; em roxo, gestos e expressões que revelavam emoções e afetações; em azul, situações em que ocupavam ou deslocavam papéis sociais; e em verde, passagens que explicitavam minhas próprias ações docentes mediadas pelo brincar dramático.

Um novo agrupamento dessas legendas cromáticas, somado aos estudos de Vigotski que orientavam minha leitura, ofereceu pistas para a nomeação de conjuntos mais sintetizados alinhados aos objetivos específicos da pesquisa: analisar a ação pedagógica do brincar dramático organizada pela professora com crianças da Educação Infantil; e compreender o processo de constituição do desenvolvimento da criança produzido no interior das vivências do brincar dramático organizadas pela ação pedagógica da professora.

Contudo, ao avançar nesse processo, percebi que seguir para a etapa de síntese em núcleos de significação, como propõem Aguiar e Ozella (2013), não seria o caminho mais fiel ao material. Os núcleos, por buscarem uma abstração progressiva e uma síntese interpretativa, exigiriam um fechamento que o diário, em sua natureza dramática, densa e móvel, não comportava. Assim, tornou-se mais coerente organizar o material em eixos, que preservam o movimento, sustentam as tensões e permitem acompanhar o desenvolvimento sem reduzir sua complexidade.

A noção de eixo carrega a ideia de uma estrutura que sustenta e, ao mesmo tempo, permite o movimento, algo que organiza sem imobilizar. Diferentemente dos núcleos de significação, que tendem a uma síntese interpretativa mais fechada, o eixo se propõe como unidade dorsal que sustenta o material mantendo sua multiplicidade viva.

Esse entendimento dialoga diretamente com o princípio metodológico discutido no capítulo anterior: para Vigotski (1934/2018c), o método não se aplica ao fenômeno como algo externo; ele se descobre no próprio movimento da pesquisa, inseparável do objeto que busca compreender.

As contribuições de Góes (1993) e Smolka (2000) foram decisivas e embora a noção de modo de participação tenha se tornado nome de um dos eixos, ela ampliou o olhar para outros modos que emergiam do material. Modos que revelavam, acima de tudo, o desenvolvimento em curso, porque mostravam como cada criança constituiu formas próprias de estar nas propostas de brincar dramático, bem como a sua forma de operar no brincar dramático, produzindo sentidos singulares nas relações.

À medida que o processo avançava, as ações das crianças, e as minhas com elas, foram ganhando consistência analítica. Aquilo que, no início, era apenas forma de presença ou expressão começou a se aglutinar em movimentos reconhecíveis, que pouco a pouco receberam nome: modos de participação, modos de expressão e elaboração das emoções, modos de ocupação e deslocamento nos papéis sociais e modos de ação pedagógica da professora. Esses quatro modos constituíram a base da construção dos eixos analíticos.

Após essa organização, observei que, dos quatro eixos de análise, emergiam noções que operavam como forças transversais de compreensão analítica, atravessando e sustentando todos eles. Nomeei esse conjunto como dimensões transversais: significação, apropriação, constituição de zonas de desenvolvimento proximal (ZDP) e indícios de tomada de consciência. Elas não se configuram acima dos eixos, nem como níveis distintos de análise. Na análise orientaram a leitura dos movimentos evidenciados pelos eixos, permitindo compreender as transformações do desenvolvimento da criança.

Com o percurso delineado, a análise ganhou corpo no encontro com os episódios do diário de campo. Isto é nos acontecimentos relacionados ao Reino de Ocigam. Os trinta episódios registrados ao longo dos 6 meses de trabalho docente em 2023 tornaram-se o chão concreto da interpretação, cada um deles um fragmento de vivência em que o drama do desenvolvimento era captado para além de sua aparência imediata.

Para favorecer essa etapa, elaborei uma nova organização composta por tabelas, que permitiram estruturar quais episódios seriam considerados e, assim, constituir o corpus analítico da pesquisa.

4.1.2 Organizar os Manuscritos: do diário ao corpus analítico

(*Da platéia, alguém levanta-se e entrega alguns lápis e pranchetas. Do teto, sobre o palco, desprendem-se lentamente três rolos de papel pardo, marcados por códigos e suas referências. Levanto-me e convido a todos a fazer a decodificação do que escrito.)*

Com os eixos e dimensões transversais definidos, a análise do material empírico passou a demandar um novo gesto: retornar aos episódios do diário de campo para sistematizá-los, relacioná-los e compreender o que seria considerado como corpus empírico.

O primeiro passo desse processo consistiu na elaboração de uma tabela geral, reunindo todos os episódios registrados no diário de campo, que somavam um total de 30. Nela, organizei informações relativas à data, título, objetivo pedagógico, personagem envolvida, espaço, objetos mobilizados, crianças participantes e tipos de relação observados. Esses tipos de relação já haviam emergido de forma preliminar no movimento de agrupamento das recorrências cromáticas realizado durante a elaboração dos eixos analíticos, e foram aqui retomados e sistematizados.

Os tipos de relação dizem respeito aos modos de engajamento das crianças no brincar dramático a partir da ação pedagógica da professora, isto é, às formas pelas quais se vinculavam aos colegas, aos objetos, ao enredo e aos personagens. Trata-se de movimentos relacionais que evidenciam diferentes formas de envolvimento com e a partir das propostas vivenciadas.

A partir da leitura analítica do diário de campo, foram identificadas quatro formas predominantes de relação, apresentadas a seguir:

Tabela 2 – Formas relacionais nas vivências do brincar dramático

FORMA RELACIONAL	DESCRIÇÃO INTERPRETATIVA
Professora como personagem	A criança se relaciona com a professora assumindo-a como parte do enredo, respondendo à personagem e aos elementos da cena.
Professora fora do enredo	A criança se relaciona com a professora como figura pedagógica direta, fora do enredo, convidando-a para a relação.
Com outras crianças	A criança se relaciona com as demais por meio do brincar dramático, retomando elementos do enredo ou criando novos arranjos relacionais.
Com enredo e objetos/personagens onipresentes [72]	A criança se engaja diretamente com os objetos simbólicos, narrativas e elementos do enredo.

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

[72] O termo *onipresente* designa, em seu sentido etimológico e dicionarizado, aquilo que está presente em todos os lugares. Nesta pesquisa, o termo é empregado em sentido deslocado de sua acepção metafísica ou religiosa, para caracterizar personagens que, embora não apareçam fisicamente em todos os episódios, permanecem reconhecidos e disponíveis no imaginário das crianças. A escolha do termo se justifica por sua potência descritiva para indicar presenças simbólicas que atravessam o enredo do brincar dramático, podendo ser evocadas, retomadas ou mobilizadas mesmo na ausência de sua encenação direta (Ferreira, 2009).

A identificação dessas formas relacionais possibilitou a organização de uma tabela síntese, cujo objetivo foi explicitar a totalidade do percurso vivido e o entrelaçamento das relações construídas ao longo do tempo. A seguir, apresenta-se um fragmento dessa tabela, contendo um episódio e suas respectivas informações.

Tabela 3 – Organização geral dos episódios e critérios de leitura analítica (trecho)

Episódios que serão possivelmente analisados
crianças a serem analisadas
relação com o enredo e objetos. Também com personagem onipresente
relação com a professora sendo personagem
relação com outras crianças por meio do brincar dramático
relação com a professora (sem estar como personagem)

Data	Episódio (número e nome)	Dados (Objetivo, Personagem, Espaço, Objetos, Duração, Nº de crianças)	Crianças autistas participantes	Relatório breve do episódio	relação estabelecida	quem poderá ser analisado
02/06/2023	Episódio 1 – Branca de Neve no Parque	Objetivo: Promover relações por meio da ação pedagógica do brincar dramático: personagem. Personagem: Branca de Neve Espaço: Sala de referência e parque de areia Objetos: Figurino, caixinha de música Duração: 20 minutos Nº de crianças: 22	Pierrot, Arlecchino	Professora interage como Branca de Neve. Arlecchino chama a professora de Princesa, expressa afeto. Pierrot inicialmente observador, aceita convite para brincar de mãos dadas.	Arlecchino: professora em ação dramática/enredo Pierrot: professora em ação dramática/brincadeira	Arlecchino Pierrot

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

Essa tabela constituiu-se como um mapa visual do processo vivido. A legenda que acompanha o quadro indica os elementos priorizados na leitura analítica: episódios possivelmente analisados, crianças foco da pesquisa, relações com o enredo e com os objetos, bem como as formas relacionais identificadas.

A partir dessa visualização panorâmica, uma outra tabela foi elaborada com intenção de sintetizar o conjunto dos episódios que seriam analisados para cada criança, conforme os tipos de relação observados ao longo do processo.

A nova organização serviu para delimitar o corpus empírico, destacando quais episódios foram selecionados para a análise aprofundada e de que modo cada criança se envolveu nas diferentes situações do brincar dramático, seja nas relações com a professora (atuando como personagem ou fora do enredo), com as outras crianças ou com os elementos simbólicos e narrativos do enredo.

É importante destacar que nem todos os episódios contemplam simultaneamente as três crianças foco da pesquisa. Isso se deve tanto à ausência eventual em determinados dias quanto ao próprio movimento analítico, no qual, a partir das leituras sucessivas do diário de

campo, tornou-se necessário destacar ações específicas de cada criança conforme os acontecimentos singulares de cada episódio. A seleção, portanto, não seguiu um critério de homogeneidade, mas de potência dramática, privilegiando aqueles episódios em que as relações e transformações se tornavam mais visíveis, seja por meio de gestos, silêncios, expressões ou palavras.

Os episódios que se mostraram mais significativos para a compreensão do processo de desenvolvimento de cada criança, foram escolhidos. Contudo, não no sentido de quantificar as aparições das crianças, mas de evidenciar nas cenas o movimento do desenvolvimento que estava em acontecimento, tal como ele se produzia no interior das vivências do brincar dramático.

A tabela abaixo traz a quantidade dos episódios analisados a partir dos tipos de relação predominantes estabelecidas pelas três crianças, permitindo visualizar a distribuição dos episódios por criança.

Tabela 4 – Número de episódios por criança e tipos de relações estabelecidas.

Tipo de Relação	**Pierrot**	**Arlecchino**	**Scapino**
Com a personagem (professora)	8 episódios	4 episódios	5 episódios
Com a professora (sem estar como personagem)	3 episódios	1 episódio	Ausente
Com outras crianças por meio do brincar dramático	Ausente	1 episódio	2 episódios
Com o enredo e/ou objetos/personagens onipresentes	11 episódios	7 episódios	09 episódios
Total de episódios por criança	21	13	15
Total de episódios analisados: 22 **Episódios analisados:** 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25 (1 ao 12 - 14 ao 19- 22 ao 25)			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

Assim, foram priorizados 13 episódios para Arlecchino, 21 episódios para Pierrot e 15 episódios para Scapino, compondo um conjunto de 22 episódios analisados, distribuídos ao longo do diário entre os episódios 1 a 12, 14 a 19 e 22 a 25. Esse recorte foi definido por concentrar situações consideradas analiticamente fecundas, por revelarem transformações nas relações, nos gestos, nas formas de participação e nos sentidos atribuídos ao brincar.

Embora 30 episódios ao todo, foram analisados os que correspondem até o número 25 do diário. A partir desse ponto, o grupo de crianças começou a apresentar maior variação de presenças, em razão da proximidade do encerramento do ano letivo, e o próprio enredo do Reino de Ocigam já caminhava para um fechamento narrativo.

Como o interesse da pesquisa não estava na linearidade da história em si, mas naquilo que, dentro dela, era auspicioso para compreender o desenvolvimento, a análise se concentrou nos episódios em que o drama do brincar permanecia mais vivo e expressivo, especialmente em se tratando dos três meninos.

Com o corpus delimitado, o passo seguinte foi o de retomar o material em nova chave de leitura. Elaborei um arquivo no qual reuni todos os trechos grifados do diário, agora separados por criança e vinculados aos eixos de análise. Essa etapa teve como propósito aprofundar a leitura interpretativa, observando as recorrências, os atravessamentos e as passagens de um eixo a outro.

A partir desse movimento, foi possível consolidar não somente os eixos de análise, mas reconhecer em cada um deles, subeixos ou desdobramentos, que não se separavam rigidamente, mas se teciam em continuidade. Entrelaçamentos que revelaram que a análise não poderia se fixar em partes isoladas, mas em modos que se interpenetravam, sustentados pelas dimensões transversais: significação, apropriação, zona de desenvolvimento proximal e indícios de tomada de consciência.

Encerrada esta primeira parte, dedicada a reabrir e organizar os manuscritos do diário, transformando-os em corpus analítico, o palco se abre agora para outra cena: a apresentação dos eixos e dimensões transversais que revelam movimentos de desenvolvimento das crianças nas vivências do brincar dramático.

(Os rolos permanecem desenrolados do teto ao chão. Entre os códigos a serem decifrados, uma frase aparece: "Encontrem o que se esconde atrás do que revela o palco." Ao lado dela, outra se anuncia: "[...] tudo o que estava escrito neles era irrepetível desde sempre e por todo o sempre." Convido o público a procurar e aguardo até que encontrem. Atrás da cortina de tecido grosso, há um exemplar de Cem Anos de Solidão. Um marcador de páginas indica a última página, onde um círculo destaca a

frase de outrora "[...] tudo o que estava escrito neles era irrepetível desde sempre e por todo o sempre." (Márquez, 2006, p. 452))

4.2 PARTE 2: A CHAVE DA DECODIFICAÇÃO: EIXOS E DIMENSÕES EM CENA

(Da plateia, alguém estende uma chave pequena, dourada. Recebo-a como quem recebe um objeto ritual. Ergo-a, apresento-a ao público e digo: "A partir daqui, decodificamos o que os manuscritos apenas insinuavam." Levanto-me e caminho de volta ao palco. A caixinha de música permanece no centro, ainda aberta, girando. Aproximo-me dela, abaixo-me e abro a gaveta que a compõe. Guardo a chave delicadamente dentro da gaveta. Fecho a caixinha. Ela agora repousa no centro do palco. O telefone vermelho está próximo. Caminho até ele e o reposiciono ao lado da caixinha, formando um par no centro da cena)

A chave que agora sustento é estruturada pelos eixos de análise e pelas dimensões transversais, e é ela que torna perceptível o que antes apenas cintilavam: deslocamentos, gestos, expressões, silêncios, palavras, sons, movimentos que marcam o desenvolvimento das crianças no interior do brincar dramático. É essa chave a responsável por nos ajudar a decodificar os dados da pesquisa e que, nesta segunda parte do Ato III, ganha forma em seis seções.

Nas quatro primeiras, apresento como cada eixo se constituiu no percurso de leitura do diário, a partir dos episódios e de compreensões abertas por estudos que foram basilares, além dos estudos vigotskianos que estamos empreendendo até o momento nesta tese. O primeiro eixo, sobre os modos de participação das crianças no brincar dramático pela ação pedagógica, foi ganhando forma à luz das contribuições de Smolka (2000) e Góes (1993), que ampliaram meu olhar para como as crianças se movimentavam nas cenas com/pelo/ a partir do Reino de Ocigam.

O segundo eixo, dedicado aos modos de expressão e elaboração das emoções, tomou corpo com as contribuições de Magiolino (2014), que ajudaram a reconhecer o entrelaçamento entre afeto e imaginação. O terceiro eixo, voltado aos modos de ocupação de lugar e deslocamento de papéis, foi elaborado, sobretudo, pela leitura do Manuscrito de 1929 de Vigotski (1929/2000), que ofereceu a perspectiva dramática para compreender mudanças internas que se tornam visíveis na cena. O quarto eixo, os modos de ação pedagógica pelo brincar dramático, articulou discussões de Vigotski sobre criação, especialmente presente no texto do problema da psicologia do trabalho criador do ator (1932/2009c).

A quinta seção se dedica às dimensões transversais: significação, apropriação, ZDP e tomada de consciência, que permitem explicar conceitualmente como o desenvolvimento das crianças se transforma qualitativamente no interior das vivências. Se os eixos tornam visíveis os movimentos do fenômeno, as dimensões permitem compreender como eles se convertem em saltos, reorganizações, transformações estruturais no desenvolvimento das crianças.

A última seção apresenta, de forma sintética, a organização dos eixos de análise e das dimensões transversais que orientam a leitura do material empírico. Por meio de duas figuras, busca-se tornar visível o funcionamento do desenvolvimento tal como ele se produz no interior das vivências do brincar dramático, sem esgotar sua explicação, que será aprofundada na análise das trajetórias das crianças e na síntese final.

Assim, esta Parte 2 apresenta a chave com a qual, adiante, a análise acontecerá.

4.2.1 Eixo 1: Modos de participação no brincar dramático pela ação pedagógica da professora

Este é o primeiro eixo que se revela na análise e, talvez justamente por ser o primeiro, ele abre caminho para todos os demais. Ele se enraíza na compreensão de que é na vivência dramática, essa unidade em que se condensam relações, afetos, sentidos e conflitos, que o desenvolvimento se torna visível ao mesmo tempo que se transforma em desenvolvimento.

Surge de uma pergunta que me inquieta durante as leituras de Smolka (2000) e Góes (1993), uma pergunta aparentemente simples, mas que se desdobra em complexidades: as crianças participam das situações que proponho? E se participam, como o fazem? Que formas de estar, de entrar, de resistir ou criar emergem no brincar dramático quando uma professora propõe um enredo e convida as crianças para dentro dele? E o que, de seus desenvolvimentos, está em jogo?

Ao revisitar o diário de campo com essas questões em mente, começo a perceber algo que antes me escapa. As formas de engajamento das crianças não se restringem ao que eu espero ver, às ações explícitas, às falas articuladas, aos gestos inequívocos. Há algo mais sutil acontecendo, algo que pede um outro olhar, uma atenção diferente. Em outras palavras, eu preciso olhar para as cenas de brincar dramático como vivências dramáticas em que o

modo de participar não é mero detalhe comportamental, mas parte constitutiva da própria unidade: é ali, na maneira como a criança age, que o drama do desenvolvimento se condensa.

É preciso deslocar meu foco do que eu julgo ser participação para aquilo que realmente está ocorrendo diante de mim. Essa inquietação já vem sendo gestada nos capítulos anteriores da tese, quando discuto com Vigotski (1921-1924/2003d; Vygotsky, 1997a) a tenuidade da fronteira entre o normal e o anormal, fronteiras que, ele nos mostra, são mais socialmente construídas do que naturalmente dadas. É essa discussão que prepara terreno para que as leituras de Smolka (2000) e Góes (1993) possam agora me ajudar a sistematizar, de forma mais rigorosa, este eixo de análise.

Nesse sentido, o Eixo 1 não institui uma nova unidade de análise, mas sustenta a vivência dramática por um de seus planos mais evidentes e, ao mesmo tempo, mais sutis: os modos de participação nas situações dramáticas do brincar.

No contexto escolar, há uma certa expectativa, quase um roteiro tácito, sobre como crianças devem participar. Espera-se que olhem quando solicitadas, que respondam quando perguntadas, que sigam orientações, que demonstrem compreensão de forma visível, que avancem no que lhes é proposto. É um modelo normativo que funciona como uma régua: o que coincide com o esperado é reconhecido como apropriado; o que se desvia é rapidamente marcado como inadequado, disperso, impertinente. Mas é justamente essa régua que Smolka (2000) me ajuda a questionar.

Smolka (2000) mostra algo fundamental: aquilo que costumamos ler como "inadequado" não é, necessariamente, ausência de envolvimento. Pode ser, na verdade, uma outra forma de significar a situação, uma forma que não cabe na moldura que nós, adultos, construímos. Ela analisa cenas em que adolescentes permanecem em silêncio, desviam o olhar, ou contestam abertamente uma fala do professor. Onde outros veem desinteresse ou resistência vazia, Smolka enxerga densidade interpretativa. Essas ações não são vazias; são cheias de sentido, ainda que de um sentido que escapa ao que foi previsto.

É aqui que entram dois conceitos que me acompanham ao longo de toda a análise: o impróprio e o impertinente. O impróprio é aquilo que não corresponde ao esperado, ao adequado segundo a norma. O impertinente é aquilo que não se ajusta ao que é pertinente ao outro, ao que o adulto julga relevante ou devido. Mas ambos revelam algo crucial: uma tensão constitutiva entre o que é próprio à criança, seu modo singular de estar e significar, e o que é pertinente ao adulto, à situação, ao enquadre pedagógico. (Smolka, 2000)

Quando uma criança se cala, hesita, desvia o olhar, recusa um convite, inventa algo que não está previsto, contesta, ou simplesmente observa em silêncio por um tempo longo demais, ela está operando justamente nesse intervalo tenso. O sentido não se fixa ali, não se deixa capturar pela moldura do que seria pertinente. Smolka (2000) insiste que essas ações não são desvios ou falhas, mas modos de participar, modos que podem ser indóceis, que podem frustrar nossas expectativas, mas que trazem à tona algo que, de outro modo, permaneceria invisível. Elas revelam aquilo que excede, que resiste, que não se deixa apropriar facilmente. Smolka (2000) aponta que nem toda apropriação ocorre de forma linear ou adequada às expectativas: há resistências, permanências do alheio, modos que "soam estranhos" mas que indicam processos de significação em curso.

Góes (1993) amplia essa compreensão ao propor que participação não é uma questão de presença física ou de adesão mecânica ao que o adulto oferece. Participar, para ela, é funcionar na relação, é entrar no jogo intersubjetivo de produção de sentidos pelo qual, ao mesmo tempo, nos constituímos. Como ela mesma escreve: "[...] o espaço interativo é o contexto de constituição do sujeito, de seus conhecimentos e formas de ação" (Góes, 1993, p. 1). Não há a pessoa fora da participação. Não há desenvolvimento que aconteça em um vácuo. Tudo se passa na relação, no “entre", no “com”.

Por isso, a participação não pode ser medida por quantidade: quantas vezes a criança responde, quantos acertos tem, quantas tarefas completa. Ela se manifesta naquilo que a criança faz na relação, e isso inclui também quando ela diverge, quando resiste, quando cria um caminho inesperado. Góes é enfática: não é possível pensar a participação do outro sem considerar o que a criança faz, porque "[...] também dela depende necessariamente a forma como a interação transcorre" (GÓES, 1993, p. 3). A participação se constitui na dinâmica viva da relação, sempre atravessada por tensões, negociações e imprevisibilidades. Nesses termos, a participação é uma dimensão da vivência dramática: um de seus modos de se atualizar no concreto da relação.

Há momentos, e Góes (1993) os chama de "ocorrências desconcertantes", em que a criança age numa direção totalmente divergente daquela que o adulto prepara, antecipa, espera. São momentos que podem nos frustrar, nos confundir. Mas esses desvios não são falhas na participação; são expressões legítimas de como aquela criança, naquele momento, significa a situação. A pergunta que Góes (1993) nos convida a fazer não é "por que a criança não faz o que eu espero?", mas sim: "que significados são construídos por ela nessa interação?" (Góes, 1993, p. 3).

Essa perspectiva muda tudo. Porque significa reconhecer que a participação é sempre atravessada por uma indeterminação constitutiva. Como Góes escreve: "O que o outro faz não determina, plenamente ou unidirecionalmente, o funcionamento do sujeito" (1993, p. 4). O adulto pode orientar, oferecer pistas, circunscrever caminhos, mas aquilo que efetivamente se produz na criança escapa, em alguma medida, ao controle. Participar é sempre participar com o outro, e nesse "com" há espaço para negociação, tensão, discrepância, criação. É isso que faz da participação um fenômeno verdadeiramente dramático.

Góes (1993) lembra ainda que nem tudo o que o adulto faz na presença da criança produz efeitos significativos. E mesmo quando produz, "[...] nem sempre é fácil dizer o que elas propiciam construir e como isso se dá" (Góes, 1993 p. 4). A participação não é linear. Não é transparente. É um processo opaco, cheio de dobras, em que os sentidos se deslocam, se cruzam, às vezes se chocam.

Compreendê-la exige, como a autora propõe, construir uma "teoria do outro" (Góes, 1993, p. 6), não uma teoria normativa que dite o que sempre acontecerá, mas uma teoria sensível, que reconheça o outro como condição de possibilidade para que certas formas de funcionamento infantil se realizem, sabendo que a relação sempre comporta imprevisibilidade, sempre comporta múltiplos desfechos possíveis.

Em síntese: participação, na perspectiva de Smolka (2000) e Góes (1993), não é estar dentro da atividade de forma conformada, obediente, previsível. É agir com o outro, mesmo quando se age contra ele, apesar dele, ou numa direção que ele não espera. É nessa zona delicada de inter-regulação, feita de convergências mas também de desencontros, que a criança se constitui e que o desenvolvimento ganha forma. No vocabulário desta tese, é nessa zona que a vivência se torna vivência dramática, e que podemos, metodologicamente, tomá-la como unidade de análise.

É à luz desse referencial que volto aos meus registros. E é então que quatro subeixos analíticos começam a se destacar, organizando aquilo que antes me parece disperso ou confuso: (1) participações hesitantes, imitativas, envolvidas, engajadas, protagonistas, silenciosas/contemplativas; periféricas ou orbitais; (2) resistências ao personagem ou enredo; (3) expressões verbais indicando processos de significação e ampliação comunicativa; e (4) criações a partir da proposta inicial (proposição).

O primeiro conjunto de manifestações que se impõe diz respeito às maneiras de estar das crianças na situação dramática do brincar. Esses nomes – hesitantes, imitativas, envolvidas, engajadas, propositivas, protagonistas, silenciosas, periféricas – não são

escolhidos para representar categorias comportamentais, mas para capturar nuances na relação, pequenas modulações de presença que, à luz de Smolka (2000) e Góes (1993), configuram modos legítimos de participar. São, podemos dizer, diferentes figurações da vivência dramática no plano da participação.

O termo hesitante, por exemplo, aparece para nomear ações que tateiam o espaço da ficção, precisando de tempo para se aproximar do enredo, como quem põe o pé em um terreno ainda incerto. A hesitação, longe de denotar desinteresse, revela um processo de significação em curso, uma negociação interna entre o que vem do adulto e o que a criança pode ou deseja fazer naquele momento.

O nome imitativa surge ao observar movimentos em que a criança acompanha o que eu faço, seja em um momento imediato ou posterior, por meio da repetição de gestos, frases ou expressões faciais. A imitação, entendida aqui na chave vigotskiana, não é reprodução vazia, mas forma inicial de apropriação da ação do outro, uma participação que se faz pela via do espelhamento criador.

Os termos envolvido ou mesmo engajado são utilizados para aqueles momentos em que a criança parece entrar plenamente no acontecimento dramático, não apenas respondendo ao estímulo do adulto, mas operando dentro do enredo com iniciativa, continuidade e reciprocidade.

Chamo de protagonistas as participações em que as crianças assumem, mesmo que momentaneamente ou muito brevemente, algo como uma condução da cena, deslocando o foco pedagógico para suas proposições, desejos e invenções. Aqui, a criança se torna motor do acontecimento dramático.

O nome “silenciosas” ou “contemplativas” não indica passividade, mas um modo de funcionamento em que o gesto está mais voltado para dentro: olhar atento, respiração ritmada, aproximação sem fala. À luz de Smolka (2000), podemos entender o silêncio como forma de significação; é participação que se dá pela via do olhar, do corpo, da compreensão que se elabora sem necessariamente se exteriorizar.

Por fim, o termo periféricas ou orbitais nomeia aquelas presenças que se mantêm nas bordas da cena, mas não fora dela. As crianças orbitam o acontecimento, observando de longe, entrando e saindo, aproximando-se por breves instantes. Essa participação revela uma forma peculiar de acompanhar e significar o brincar dramático proposto pela professora: estar ao redor é, ainda assim, estar “com”. Também aí, a vivência dramática se faz presente, ainda que na forma de uma aproximação oblíqua, lateral.

Escolho, portanto, uma cadeia de nomes que possa preservar a riqueza e a diversidade das formas de presença observadas, reconhecendo que todas elas, do silêncio à protagonização, são modos legítimos de participar e, portanto, modos distintos de viver, por dentro, a vivência do brincar dramático. Esses nomes não operam como classificações fixas nem como traços atribuídos às crianças, mas como marcadores analíticos provisórios, que me permitem reconhecer que, sim, há participação, ainda que ela se manifeste de maneiras múltiplas, discretas, intermitentes ou intensas.

Importa sublinhar que tais modos de participação não se distribuem de forma linear ou exclusiva: uma mesma criança pode transitar entre a hesitação e o engajamento, entre o silêncio contemplativo e a proposição criadora, entre a periferia e a centralidade da cena, às vezes ao longo de diferentes episódios, às vezes no interior de uma mesma vivência. Do mesmo modo, nem todos esses modos aparecem necessariamente em todas as crianças. O que está em jogo não é a identificação de um repertório completo, mas o reconhecimento de que a participação existe, ainda que não se apresente sempre sob formas visíveis, verbais ou protagonistas.

Assim, esses termos funcionam menos como categorias fechadas e mais como nomes de passagem, que ajudam a tornar visível a diversidade dos modos de estar-com na situação dramática. Eles indicam movimentos, oscilações e posições possíveis no interior da vivência, sem jamais esgotá-la ou cristalizá-la. São, portanto, ferramentas de leitura da vivência e não rótulos das crianças, coerentes com uma compreensão vigotskiana do desenvolvimento como processo vivo, relacional.

O segundo subeixo emerge das situações em que a criança não segue o fluxo previsto, não entra necessariamente naquele brincar, recusa um convite, diz “não”, desvia o olhar ou introduz um movimento que suspende a continuidade do enredo. Inspirada pelas “ocorrências desconcertantes” de Góes (1993) e pelos modos impróprios e impertinentes de Smolka (2000), esse subeixo se torna fundamental para compreender a participação não apenas como adesão, mas como negociação e tensão.

O termo resistência é escolhido não por carregar um sentido negativo, mas justamente porque a resistência, no drama do desenvolvimento, é movimento ativo, é força própria que se contrapõe, ou não se ajusta, à força do outro. Resistir ao personagem, ou ao enredo, significa dizer algo sobre aquele personagem ou história; resistir ao enredo significa também significá-lo. Em muitos casos, essa resistência marca o ponto exato em que a

vivência se torna dramática: ali onde a criança não apenas recebe a situação, mas a confronta, tensiona, redesenha.

Assim, a resistência é compreendida aqui como modo de participação que revela discordância, desconforto, invenção, autoproteção ou simplesmente outra forma de compreender o acontecimento. Em várias situações do diário, essa resistência não quebra a cena: ao contrário, abre caminhos, cria desvios, demanda outras abordagens pedagógicas. Nomeá-la é essencial para não lê-la como falha, mas como expressão dramática do desenvolvimento das crianças.

O terceiro subeixo se constitui a partir das análises das falas das crianças que ultrapassam a simples resposta ao incentivo do adulto. São falas que interpretam, comparam, organizam temporalmente acontecimentos. Por exemplo, falas que explicitam relações entre histórias, personagens, regras, emoções. Ou, ainda, falas que apresentam o uso de um novo vocabulário que indica a incorporação de experiências anteriores. Ou ainda, falas que explicam ao interlocutor o que está acontecendo, ampliando as possibilidades de comunicação no grupo, produzindo efeitos na organização da ação coletiva, entre pares.

O subeixo "expressões verbais indicando processos de significação e ampliação comunicativa" é escolhido porque esses enunciados evidenciam movimentos de pensamento em constituição. Percebe-se que a criança articula elementos do enredo, experiências prévias e novas relações. A palavra, nessas situações, passa a operar como meio de reorganização da experiência, tornando visível a relação em movimento entre linguagem e pensamento.

As expressões produzidas pelas crianças evidenciam processos de significação em curso. A significação é um processo que não se reduz ao significado estabilizado da palavra, mas que envolve a articulação dinâmica entre sentido e significado, produzida na relação com o outro e nas condições concretas da relação (Smolka, 2000). O que aparece na fala da criança é mais do que um uso esporádico de uma palavra, mas um movimento de produção de sentidos que tensiona, amplia e transforma os significados disponíveis.

Em Vigotski (1934/2009b), o significado da palavra constitui uma unidade entre pensamento e linguagem. Não se trata de simples verbalização de um conteúdo fixo, mas de uma formação, uma elaboração do pensamento, que se transforma no curso do desenvolvimento. A apropriação da palavra inaugura um processo de desenvolvimento do significado, no qual a criança passa a operar com relações que extrapolam a experiência imediata.

A generalização integra esse movimento. Trata-se do processo pelo qual diferentes elementos passam a ser reunidos sob relações comuns, inicialmente apoiadas em vínculos concretos e situacionais. A generalização não corresponde ainda à formação de conceitos, mas indica um deslocamento importante: o pensamento deixa de operar apenas com o particular imediato e passa a estabelecer relações, reconhecer semelhanças e produzir diferenciações.

O desenvolvimento do significado da palavra ocorre nesse entrelaçamento entre significação e generalização. A palavra passa a organizar o vivido, permitindo que a criança opere de modo intencional. Tornam-se visíveis, então, indícios de tomada de consciência, como quando uma criança afirma que a antena "pega histórias do passado", quando reconhece um gesto como "igual" ao da personagem ou quando antecipa ao colega o que acontecerá na sequência da narrativa. Tais enunciados funcionam como manifestações da relação em transformação entre linguagem e pensamento.

As falas também indicam um deslocamento na posição da criança na relação com o outro. Ao explicar, comparar ou antecipar acontecimentos, a criança passa a atuar sobre a cena, mediando a compreensão dos colegas e contribuindo para a sustentação do enredo. A linguagem deixa de funcionar apenas como resposta e assume papel de mediação no coletivo, ampliando as formas de participação discursiva e a organização da experiência compartilhada.

À luz de Vigotski (1934/2009b), tais enunciados indicam a formação de conceitos em processo. O que evidenciamos são indícios desse processo. São significações em elaboração, em suas formas iniciais de generalização, produzidas no interior das relações sociais e implicadas na constituição de formas mais complexas de pensamento.

A reorganização do que se vive, e que se torna visível na linguagem, encontra continuidade na própria ação da criança no interior do brincar dramático. Aquilo que é articulado pela fala passa, em determinados momentos, a ser operado nas relações de vida, com os outros e consigo mesmo.

O último subeixo diz respeito aos momentos em que a criança não apenas participa do enredo, mas o transforma. Quando introduz uma função de um objeto, quando cria um desfecho inesperado ou quando sugere uma ação que não está prevista na proposta inicial, o brincar dramático deixa de ser apenas um espaço de participação para se constituir como campo de criação.

Nessas situações, a criança não apenas expressa ou organiza sentidos, mas passa a produzir novas relações no interior da própria cena. O que antes aparece como elaboração na palavra ganha corpo na ação, deslocando o curso do enredo e instaurando novas possibilidades de desenvolvimento.

O nome “criações a partir da proposta inicial” é escolhido para enfatizar que toda criação emerge de algo dado, mas não se limita ao dado. Aqui ressoam não apenas Smolka (2000) e Góes (1993), mas obviamente Vigotski (1930/2009a), quando afirma que a imaginação nasce da combinação de elementos da vivência. As crianças pegam o fio narrativo oferecido pela professora, mas o dobram, torcem, esticam, costuram: criam.

Essas criações revelam um modo de participação em que a criança atua como coautora do enredo, fazendo do brincar um acontecimento poético, aberto e imprevisível. Tais momentos mostram uma relação com o mundo dramático que é, ao mesmo tempo, estética e cognitiva: ao criar, a criança se compreende e compreende o outro; ao inventar, transforma a própria situação. São, em termos desta tese, pontos de máxima intensidade da vivência dramática, em que crise, ruptura e novo se condensam em um mesmo gesto.

Esses quatro subeixos não são definidos antes da análise. Eles emergem dela, quando passo a reconhecer como participação aquilo que antes eu poderia ter lido como ausência, como desvio, como dispersão.

Aprendo a ver o que antes me escapa. Aprendo que participar não é apenas fazer o que se espera. É também hesitar, imitar, silenciar, resistir, orbitar, falar de modo imprevisto e criar. É tudo isso, junto e ao mesmo tempo. Cada uma dessas manifestações será retomada, caso a caso, quando a análise com cada um dos três meninos se realizar.

Assim, o Eixo 1, modos de participação no brincar dramático organizado pela ação pedagógica da professora, evidencia um conjunto de manifestações que dizem respeito ao modo como as crianças habitam as cenas do Reino de Ocigam. Mas o que será efetivamente analisado, na seção correspondente à análise, não são apenas os subeixos em abstrato, e sim as vivências dramáticas em que esses modos de participação se condensam. Cada uma dessas manifestações será retomada, caso a caso, quando a análise com cada um dos três meninos se realizar, sempre lembrando que, na célula mínima da cena, é a vivência dramática que permanece como unidade de análise do desenvolvimento.

2.2 Eixo 2: Modos de expressão e elaboração das emoções no/a partir do brincar dramático

Como temos discutido, a elaboração dos eixos de análise não se dá de forma linear ou sequencial. Eles emergem quase como um tecido, cujos fios se entrelaçam a cada leitura do diário de campo.

À medida que se delineiam os modos de participação das crianças, que viriam a constituir o Eixo 1, torna-se evidente a força das emoções que compõem as vivências dramáticas. Os episódios revelam não apenas como as crianças participam, mas como se afetam e se reorganizam diante da situação dramática do enredo e das relações implicadas.

É no próprio processo analítico que esse eixo "emocional" se afirma como um eixo próprio: articulado ao Eixo 1, mas irredutível a ele, por dizer respeito a um campo emocional em contínua transformação ao longo dos episódios.

Essa constatação inicialmente não se nomeia como "emoção". Ela surge como pequenas inquietações analíticas das observações que faço das expressões das crianças. Essas observações, que primeiro aparecem como notas marginais, tornam-se perguntas estruturantes: Há sentidos afetivos que se repetem? Como se expressam? Que elaborações revelam? E o que esses movimentos afetivos dizem sobre o desenvolvimento, especialmente dos três meninos? Assim, antes mesmo de nomeá-lo, o Eixo 2 já se anuncia como necessidade interpretativa.

É nesse momento, ainda durante a organização dos eixos, que os textos de Lavínia Magiolino (2010; 2014) se tornam auspiciosos. No artigo intitulado *A significação das emoções no processo de organização dramática do psiquismo e de constituição social da pessoa*, Magiolino (2014) toma como campo de investigação uma companhia de teatro, acompanhando práticas que integram o processo de criação de atrizes.

Embora o contexto seja distinto do meu, sua leitura de Vigotski, especialmente sobre a organização dramática do psiquismo, oferece o vocabulário teórico que eu buscava intuitivamente. O que observo no brincar dramático não são reações isoladas, mas processos emocionais historicamente e culturalmente mediados, produzidos nas relações das crianças com os outros, com os objetos do Reino de Ocigam e com os sentidos sociais que atravessam o enredo.

No estudo de Magiolino (2014), o teatro se mostra como um campo privilegiado para observar emoções em movimento, pois ali memória, imaginação, gesto, palavra e relação com o outro se entrelaçam em um único acontecimento. Ela acompanha como uma emoção inicialmente vivida como sensação difusa — um aperto no peito, um calor, uma pressão interna — transforma-se em gesto, como esse gesto convoca lembranças, como essas lembranças despertam imagens, e como a palavra finalmente nomeia aquilo que antes é apenas impressão. Suas análises mostram que a emoção não é um estado, mas um processo: um movimento de significação que se faz na articulação entre corpo, linguagem, imaginação e relação com o outro.

Apesar da diferença evidente entre o trabalho técnico das atrizes e o contexto da Educação Infantil, uma aproximação se torna visível. No teatro, as atrizes mobilizam técnicas específicas de imersão, memória e observação de si; nas crianças, não há técnica nem consciência reflexiva. Ainda assim, também no meu material, a emoção se mostra como fluxo, algo que surge, se transforma e se desloca conforme a vivência acontece.

E se no teatro há procedimentos formais para provocar a emergência dos afetos, no brincar dramático existe outra forma de provocação: uma mediação pedagógica que, sem instruir as crianças a "sentir", cria condições para que sentimentos possam emergir. Os personagens que chegam, os objetos encantados que aparecem, o suspense cuidadosamente sustentado, a cadência da narrativa, as presenças e ausências do Reino de Ocigam, tudo isso conforma uma espécie de dramaturgia pedagógica. E a imaginação é o motor que não se apoia em repertórios de atuação, mas em formas de presença que convocam as crianças a participar afetivamente da história.

Essa é também uma chave vigotskiana fundamental Ao articular emoção, imaginação e linguagem, Vigotski (1930/2009a; 1933/2004; 1934/2009b) recusa explicações naturalistas e afirma que a emoção é uma função psicológica complexa, inseparável dos signos[73], das vivências e das relações sociais. A imaginação, entendida por ele como uma forma especificamente humana e de atividade criadora, permite que a pessoa combine, desloque e transforme elementos da realidade, produzindo novas configurações de sentido para o que vive.

[73] Em Vigotski (1931/2021; 1934/2009b), os signos não se restringem à linguagem verbal, mas dizem respeito aos sistemas simbólicos culturalmente produzidos que mediam a relação da pessoa com o mundo, com os outros e consigo mesma, reorganizando as funções psicológicas superiores.

No contexto do brincar dramático, isso significa que a criança pode vivenciar situações que excedem o cotidiano e, justamente por isso, intensificam e reorganizam seus afetos. A emoção, nesse caso, não apenas aparece, mas ganha forma, direção e sentido na trama imaginária que se constrói.

Essa compreensão me ajuda a reler o que vejo nos episódios. As crianças, como as atrizes analisadas por Magiolino (2014), não expressam emoções de modo estático ou terminado; elas as vivem em processo. Um medo breve logo se converte em expectativa; um sorriso que surge com a presença de uma personagem é seguido por um silêncio atento; um movimento do corpo denuncia tensão antes de qualquer palavra.

Esses gestos, que primeiro parecem indícios dispersos, passam a se configurar como pequenas unidades dramáticas de um processo emocional mais amplo. Em cada um deles, a criança elabora e ressignifica aquilo que vive na relação com o enredo, com os objetos mediadores, com os personagens, comigo e com os colegas.

A emoção, assim, não se apresenta como estado interno inacessível, mas como um movimento em curso, que se deixa ver nas formas como as crianças agem, se expressam e se relacionam no interior das cenas. O brincar dramático torna-se, então, campo privilegiado para observar não apenas o que as crianças fazem, mas o que se transforma nelas ao fazer. Percebo que, de um episódio a outro, certas expressões se repetem, outras se deslocam; e que esse percurso revela reorganizações importantes, pistas sobre o desenvolvimento emocional em andamento.

É esse reconhecimento, simultâneo ao processo de análise, que dá forma ao Eixo 2. Ele não surge como derivação do Eixo 1, mas como aquilo que o compõe e o amplia, permitindo compreender uma dimensão do brincar que a participação, sozinha, não explica. Se o Eixo 1 pergunta como as crianças entram no brincar dramático provocado, o Eixo 2 indaga o que se move afetivamente nesse entrar, e como isso se transforma ao longo das vivências. Ele analisa a emoção como elaboração, como movimento dramático da vivência das crianças.

É a partir desse entendimento que três subeixos de análise se mostram: (1) as expressões afetivas corporais e gestuais; (2) as elaborações emocionais que passam pela linguagem e pela narrativa; (3) os vínculos afetivos emergentes entre crianças, personagens, objetos e professora. Desdobramentos do próprio material, e ajudam a compreender a emoção como componente constitutivo da vivência dramática, uma unidade em que, pautada nos

estudos vigotskianos, a situação e modo de vivê-la se fundem numa única experiência transformadora.

O primeiro deles diz respeito às expressões afetivas corporais e gestuais, que constituem a camada mais imediata em que as emoções se tornam visíveis no campo da pesquisa. Antes da palavra, surgem os gestos: um corpo que enrijece subitamente, um olhar que se desvia ou se alarga em surpresa, um passo que hesita no limiar de uma decisão, uma mão que se estende em busca de proximidade ou proteção.

Essas expressões funcionam como pequenas unidades dramáticas da vivência, isto é, marcas mínimas, porém densas, que condensam aspectos que, naquele momento, não aparecem explicitados em palavras pelas crianças.

Assim como as atrizes analisadas por Magiolino, que levam "[...] a mão ao peito, batem no corpo, choram, gritam ou silenciam", e cujos gestos se tornam "[...] indícios, pistas e sinais do processo de (re)conhecimento dos afetos" (Magiolino, 2014, p. 53), também as crianças deixam nas superfícies do corpo as primeiras pistas de sua reorganização emocional. Esses movimentos não são meros reflexos: são gestos carregados de sentido, gestos que já significam.

O segundo subeixo traz a elaboração afetiva envolvendo a linguagem e a narrativa, especialmente nos momentos em que a emoção ganha forma nas palavras que as crianças encontram para dizer o que vivem. Em algumas cenas, a fala surge abrupta, quase como o transbordamento de uma tensão interna que não pode ser contida; em outras, vem hesitante, como tentativa de nomear o que o gesto já anunciou.

A palavra, aqui, não opera um rótulo da emoção, mas como uma das formas pelas quais ela se transforma. Em Vigotski (1933/2004), a emoção humana é compreendida como um processo sígnico e dialético, cuja tomada de consciência se dá na mediação simbólica das relações e das vivências.

No brincar dramático, isso se torna visível quando a criança narra, de algum modo, verbalmente ou por meio da ação, aquilo que acontece no enredo, ou quando, diante de uma personagem, estabelece relações entre o que vê, faz e sente na cena. A narrativa, entendida aqui em sentido ampliado, não apenas expressa a emoção, mas a amplia, permitindo-lhe transitar entre o vivido e o imaginado, entre o imediato da experiência e sua elaboração simbólica.

Por fim, o terceiro subeixo diz respeito aos vínculos afetivos que se constituem entre as crianças, as personagens, os objetos e a professora. A emoção, na perspectiva vigotskiana,

nunca é puramente individual; ela sempre se constitui na relação com o outro, mesmo quando esse outro é imaginário (Vigotski, 1933/2004).

Em diálogo com essa concepção, Magiolino (2014) recorre a Bakhtin para enfatizar o caráter relacional dos afetos, lembrando que "[...] o amor, a compaixão, o enternecimento e quaisquer outras emoções são sempre dialógicas nesse ou naquele grau" (Bakhtin, 2003, p. 318, apud Magiolino, 2014, p. 52).

No Reino de Ocigam, essa dimensão dialógica torna-se evidente quando as crianças buscam a personagem com o olhar, quando se aproximam para ouvir uma história, quando tocam um objeto mágico como quem toca um corpo vivo, ou quando reorganizam suas ações porque percebem que o outro — seja outra criança, professora ou personagem — precisa delas. A emoção, nesse caso, não se reduz a expressão individual, mas se torna gesto social: é resposta, convite, cuidado, reconhecimento, curiosidade, medo compartilhado, alegria dividida, angústia transformada em riso coletivo.

Nos três subeixos, três dimensões estão em jogo: gesto, palavra e vínculo, e não ocorrem isoladamente, como compartimentos estanques. Elas se entrelaçam como camadas de uma mesma vivência emocional que se faz e se refaz no brincar dramático. Um gesto pode se transformar em fala; uma fala pode convocar vínculo; um vínculo pode reorganizar gesto e emoção, em um ciclo contínuo de transformação.

Essa teia complexa evidencia que, nas situações de brincar dramático, não é apenas o enredo que se movimenta, mas a própria criança. Em cada episódio, a emoção aparece como um movimento que reorganiza as conexões entre as funções psicológicas, incidindo diretamente sobre os processos de desenvolvimento (Vigotski, 1933/2004).

Ao reconhecer esses modos de expressão e elaboração afetiva, torna-se possível compreender a emoção como parte constitutiva daquilo que, inspirada em Vigotski (1933/2004; 1934/2009), venho chamando aqui de vivência dramática: uma unidade em que a situação e o modo de vivê-la se fundem em um mesmo acontecimento. Ao mesmo tempo, essa análise abre espaço para uma pergunta que emerge repetidamente no diário: o que acontece com a criança quando a emoção não apenas se expressa, mas reorganiza sua posição na cena?

Em vários episódios, observando particularmente os três meninos, a expressão emocional parece deslocar algo mais profundo: modos de se colocar diante do outro, ocupações de lugar que antes não são visíveis, posições que parecem se reconfigurar episódio

após episódio — não somente no contexto do brincar dramático convocado por mim, mas na própria relação com as demais crianças em outras situações.

É justamente nesse ponto que se anuncia o eixo seguinte. Se o Eixo 2 descreve como as emoções se fazem e se transformam no interior do brincar dramático, o Eixo 3 investiga como essas manifestações afetivas se articulam às ocupações e transformações de papéis sociais no brincar e, sobretudo, como esses deslocamentos oferecem indícios de processos de tomada de consciência.

O próximo eixo, portanto, aprofunda o movimento iniciado no Eixo 2. Ele analisa como, no fluxo de emoções e ações, as crianças experimentam modos de ser, de se colocar e de se relacionar — e como essas experiências delineiam pequenas, mas importantes, reorganizações internas que se ligam à consciência emergente no curso do brincar dramático. É para essas transformações silenciosas, mas profundas, que agora voltamos nossa atenção.

4.2.3 Eixo 3: Modos de ocupação e deslocamento nos papéis sociais no coletivo

Enquanto penso os eixos 1 e 2, percebo que um terceiro eixo surge, não como etapa sequencial, mas como um campo magnético que se difunde pelos anteriores. O Eixo 1 ilumina os modos de participação das crianças no brincar dramático; o Eixo 2, as elaborações emocionais e expressões que constituem esses modos. Mas há episódios do diário que não se esgotam em nenhum dos dois: encaixam-se em ambos e, ao mesmo tempo, os ultrapassam, anunciando algo que diz respeito à transformação. Não apenas participar; não apenas sentir; mas transformar-se nas relações, deslocar-se socialmente no interior do coletivo. emocionais intensas, às vezes silenciosas, às vezes explícitas, mas sempre dramáticas.

É nesse momento, um momento em que eu mesma busco nome para o que vejo, que retornar ao Manuscrito de 1929 de Vigotski deixa de ser apenas uma necessidade teórica e torna-se uma necessidade metodológica.

No Ato I em que o drama em Vigotski é discutido, o manuscrito já havia me impactado pela forma como expandia a compreensão da vida psíquica. Porque nele Vigotski não apresenta apenas conceitos, mas uma verdadeira ontologia dramática das funções psicológicas, um modo de pensar a personalidade como algo em permanente deslocamento. E,

ao relê-lo com os episódios pulsando na minha memória, reconheço que o manuscrito diz exatamente aquilo que estou tentando formular como eixo de análise.

Vigotski afirma que "[...] a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)." (1929/2000, p. 33). Esse enunciado desloca tudo: se a personalidade é social, então as mudanças nas relações sociais da criança não são exteriores ao desenvolvimento, são o próprio desenvolvimento. Ele acrescenta que "[...] toda função psicológica superior foi externa, significa que ela foi social; antes de se tornar função, foi uma relação entre duas pessoas" (p. 24; 25).

Essas formulações ecoam profundamente nos episódios do diário. Eu vejo, nos pequenos gestos das crianças, exatamente esse movimento: relações que, antes externas, tornam-se organizadoras da ação própria; lugares que antes pertencem ao grupo, deslocam-se para dentro delas.

Mas há algo ainda mais decisivo no Manuscrito e que nos ajuda na elaboração deste eixo. Vigotski escreve que "[...] não há hierarquia permanentemente fixa das funções" (1929/2000, p. 36). O sistema psicológico humano é dramático porque muda de configuração conforme as situações vividas. Funções que estão em segundo plano passam para o centro; funções centrais tornam-se laterais; papéis que são exercidos por outros podem ser assumidos pela própria pessoa. É por isso que ele afirma que o desenvolvimento consiste, justamente, na mudança de papéis das funções na estrutura da personalidade.

Essa noção, a das mudanças de papel, ilumina de um modo novo as cenas descritas nos episódios do diário. Eu reconheço que as transformações que observo nas crianças não dizem respeito apenas aos modos de participar ou aos modos de expressar e elaborar emoções. Dizem respeito a modos de ocupar aquele coletivo da turma da qual os três meninos fazem parte. E, mais do que isso, a modos de deslocar-se nele.

Uma criança que, em um episódio, aparece à margem, silenciosa, observando de longe, em outro surge no centro da roda, toma a palavra, convoca os colegas, anuncia uma decisão. Outra, que antes imita, passa a propor. Outra, que age por impulso, começa a agir com intenção. Ou a mesma criança atravessa essas posições em diferentes momentos. Esses movimentos singelos e potentes são pequenas sínteses dramáticas: expressam, na superfície do cotidiano, mudanças estruturais na forma como a criança se inscreve nas relações sociais. Quando Pierrot chama os colegas pelo nome, quando Arlecchino arrisca anunciar a história captada pela antena, quando Scapino estende a mão primeiro para o objeto mágico, não se

trata apenas de “participar mais”: são deslocamentos de papel social, funções que mudam de lugar na trama coletiva.

Nesse sentido, o Eixo 3 se constitui como investigação das transformações nos papéis sociais das crianças no interior do brincar dramático, compreendidas como fenômenos dramáticos do desenvolvimento humano. Ele analisa como a criança se transforma ao transformar o lugar que ocupa na coletividade e como essas transformações são, elas mesmas, produto da dinâmica social do brincar.

O Manuscrito de 1929 não apenas fundamenta esse eixo, ele o antecipa: ao afirmar que o psiquismo humano é um “[...] sistema dramático em movimento” (Vigotski, 1929/2000, p. 35), no qual funções e posições lutam, cedem, avançam e refluem, Vigotski oferece a chave para compreender os deslocamentos que se produzem nas vivências descritas no diário, não como algo imediatamente visível, mas como processos que se revelam quando analisados em sua dinâmica relacional, histórica e dramática.

É nessa direção que as imagens teóricas discutidas no Ato I — o sonho do Kaffir, a telefonista — retornam como matrizes interpretativas. No caso do Kaffir, Vigotski (1929/2000) mostra como uma função muda de papel a partir de sua significação social: o sonho deixa de ser reação biológica para tornar-se função reguladora da conduta porque, para ele, “[...] o que ele verá em sonho é o que vai fazer” (Vigotski, 1929/2000, p. 33). Na metáfora da telefonista, explicita que “[...] a pessoa dirige o seu cérebro, e não o cérebro a pessoa (sócio!)” (1929/2000, p. 39), indicando que o desenvolvimento não é mera internalização de funções, mas criação de novas formas de regulá-las e organizá-las. A noção de auto-estimulação, definida como “[....] um caso particular (extremamente específico) da estimulação social” (1929/2000, p. 31), reforça essa ideia: a criança só pode mover-se por dentro porque foi, antes, movida por relações sociais que se transformaram em recurso interno.

Contudo, não por uma passagem linear do fora para o dentro, mas na tensão viva entre ambos. A criança move-se porque é movida, mas, ao mover-se, passa também a mover o coletivo que a constitui, em um processo em que ação e relação se produzem mutuamente. Uma unidade dinâmica entre o externo e o interno em que o social reorganiza continuamente o psiquismo e este, por sua vez, reinscreve novas formas de relação na vida compartilhada. É nessa trama dialética, pela qual a pessoa se constitui ao mesmo tempo em que transforma o coletivo, que emergem os deslocamentos de papéis que dão forma a este eixo. E, daí, decorre

a pergunta que o orienta: que transformações ocorrem nos papéis sociais das crianças no coletivo, e o que essas transformações revelam de seus desenvolvimentos?

Para sustentar essa análise, alguns movimentos recorrentes se destacam como subeixos internos: (1) deslocamentos de posição; (2) intencionalidade emergente das ações; (3) iniciativas na trama; e (4) gestos comunicativos e sinais de reconhecimento mútuo.

O primeiro subeixo, deslocamentos de posição, refere-se aos momentos em que a criança altera o lugar que ocupa no grupo, não apenas no espaço físico, mas na ordem simbólica e social da cena. Passar da margem ao centro, do silêncio à ação, do papel de observadora a de atuante, são movimentos em que mudanças no corpo revelam transformações qualitativas na posição social assumida no coletivo.

À luz do Manuscrito de 1929, tais deslocamentos são expressões visíveis daquilo que Vigotski chama de mudança de papel das funções, já que, ao alterar seu lugar na cena, a criança altera também a hierarquia interna das forças que a movem. O deslocamento espacial anuncia um deslocamento também psicológico: a ação deixa de estar submetida, por exemplo, a um retraimento, e passa a ser comandada por uma força nova — curiosidade, iniciativa, desejo de entrar na trama. Ou ainda, um movimento mais brusco que é interrompido por um silêncio reflexivo. Em outras palavras, o corpo da criança dá sinais de que ela move-se com intenção.

O segundo subeixo, denominado intencionalidade emergente das ações, diz respeito aos momentos em que a criança deixa de agir por impulso imediato ou simples adesão à proposta e passa a orientar suas ações com direção, propósito e endereçamento. A intencionalidade não antecede a ação, mas se constitui no próprio curso dela, à medida que o gesto passa a carregar a expectativa de que o outro veja, responda, acompanhe; de que a ação tenha lugar no coletivo. Quando uma criança oferece um objeto, inicia uma fala dirigindo o olhar aos pares, ajusta o corpo ao ritmo do grupo ou interfere no andamento da cena, ela produz ações que já não se esgotam na reação imediata, mas se organizam como ações socialmente dirigidas.

Nesse movimento, a relação social começa a operar como forma interna de direção da conduta, em consonância com a formulação vigotskiana segundo a qual toda função psicológica superior é, antes de se tornar interna, uma relação entre pessoas (Vigotski, 1929/2000). A ação transforma-se em ato dirigido e, portanto, social: o outro deixa de ser apenas estímulo para tornar-se interlocutor, destinatário e coautor da ação.

A emergência da intencionalidade constitui, assim, um acontecimento dramático. Ela indica que a criança passa a agir para alguém, e não apenas perante alguém; a dirigir-se, e não apenas a expressar-se; a inscrever sua ação no campo compartilhado da atividade. Há, nesse processo, uma passagem qualitativa: da expressão à comunicação; do gesto isolado ao signo partilhado; do movimento imediato ao sentido socialmente produzido. Pequenos gestos tornam-se atos dirigidos e, por isso, atos sociais.

É nesse mesmo movimento que se inscrevem as iniciativas na trama. Ao propor, inventar, convocar ou reorganizar a cena, a criança deixa de apenas acompanhar o brincar dramático proposto para passar a fazê-lo existir junto com os outros. O enredo deixa de ser algo no qual ela entra para tornar-se algo que ela ajuda a sustentar, transformar e reorientar. Essas iniciativas expressam a passagem da ação dirigida ao outro para a possibilidade de dirigir o próprio funcionamento psíquico, movimento descrito por Vigotski como transição do "para os outros" ao "para si" (Vigotski, 1929/2000), em estreita relação com os processos de auto-organização da conduta.

Ao interferir na trama e não apenas segui-la, a criança anuncia uma reorganização em curso: desloca-se para um lugar a partir do qual convoca, reorganiza e reorienta o enredo, inscrevendo sua ação no tecido relacional que a constitui. São acontecimentos dramáticos que condensam tensões e contradições, revelando que o desenvolvimento se faz por meio de rupturas e sínteses singulares. Nesse nível, o brincar dramático torna-se um campo privilegiado de observação da intencionalidade emergente, pois nele a criança descobre não apenas o que quer fazer, mas para quem e com quem quer fazê-lo.

O terceiro subeixo diz respeito às marcas de reconhecimento da criança no coletivo, que emergem quando a ação passa a funcionar como signo socialmente reconhecido. Aqui, o corpo comunica algo ao outro, o gesto torna-se convite, partilha ou convocação, e a ação da criança passa a produzir efeitos que retornam a ela sob a forma de reconhecimento.

Nesse ponto, o movimento já não se dirige apenas da criança para o grupo, mas também do grupo em direção à criança. Constitui-se uma dupla via: a criança passa a agir comunicativamente e, ao mesmo tempo, é reconhecida pelos outros como alguém cuja ação tem valor na cena. Esse reconhecimento devolve-lhe um novo lugar no coletivo, pois aquilo que faz passa a ser esperado, seguido, acompanhado ou considerado pelos pares.

Esses momentos tornam-se visíveis quando a criança chama o colega pelo nome, oferece um objeto como convite, abre espaço para a entrada do outro na cena ou quando o grupo ajusta o ritmo de suas ações à sua presença. O lugar social deixa de ser episódico e

passa a operar como função, na medida em que a ação da criança é tomada pelos outros como significativa. Se, como afirma Vigotski (1929/2000), a constituição da pessoa se dá no entrelaçamento das relações sociais que ela vive e encarna, o reconhecimento passa a operar como um mediador do desenvolvimento. Ao perceber que sua ação produz efeitos para além de si (que é vista, considerada e respondida pelos outros), algo em sua organização interna se reconfigura, abrindo novas possibilidades de posicionamento no coletivo.

Nessa reciprocidade, ao agir e ser reconhecida, ao perceber o outro percebê-la, emergem indícios de tomada de consciência. A criança começa a reconhecer-se como alguém que ocupa um lugar no coletivo e que, ao ocupá-lo, transforma a própria cena de que participa.

Esses três subeixos não aparecem isolados, mas entrelaçados, compondo a textura dramática do desenvolvimento no coletivo. Em cada um deles, vemos marcas de reorganização: uma mudança de lugar, uma intencionalidade nascente, um gesto que convoca o outro, uma posição social que antes não existia e agora começa a se desenhar. O Eixo 3 não analisa apenas como as crianças participam, nem apenas como vivem suas emoções, mas como transformam seus modos de estar no coletivo e deixam ver, nesses deslocamentos, novas possibilidades de desenvolvimento. Acompanha a reorganização do eu no interior da coletividade e mostra que, nas mudanças de posição que as crianças assumem no brincar, pulsa a própria dinâmica dramática do desenvolvimento.

Por isso, o Eixo 3 ocupa uma posição de síntese em relação aos Eixos 1 e 2. Ele condensa, em um nível mais complexo, os modos de participação e as elaborações emocionais, reconfigurando-os como transformações sociais do eu no coletivo. Tal articulação se tornará ainda mais nítida na análise dos episódios, quando veremos, concretamente, como as crianças se desenvolvem ao deslocar-se em seus papéis sociais no interior do brincar dramático pela ação pedagógica da professora.

Na sequência, passamos ao Eixo 4, que constitui todos os anteriores: a ação pedagógica. É nesse campo de criação docente que os modos de participação (Eixo 1), a expressão e a elaboração das emoções (Eixo 2) e a ocupação e deslocamento nos papéis sociais no coletivo (Eixo 3) se tornam possíveis e encontram condições para se intensificar.

4.2.4 Eixo 4: Modos de ação pedagógica no/pelo brincar dramático

À medida que escrevo e reviso os três primeiros eixos, uma constatação vai se tornando cada vez mais evidente: os movimentos das crianças não emergem isoladamente, mas sempre em relação direta ao modo como eu componho as propostas com elas. Enquanto o material analítico ganha forma, percebo que minha ação pedagógica circunda, atravessa e reorganiza cada um daqueles eixos, atuando como o campo estético e simbólico no qual eles podem se realizar.

Como discutido no Ato II desta tese, a ação pedagógica do brincar dramático é compreendida como método de trabalho docente e a análise dos episódios revela que ela se materializa em ações concretas da professora, nos modos como crio condições, componho atmosferas, ajusto ritmos, reorganizo enredos e abro zonas de possibilidade.

Nada disso ocorre por acaso: é sustentado por intencionalidade, organização e planejamento, aquilo que nomeio, na dissertação, como drama como ação pedagógica (Milléo, 2020). Assim, torna-se necessário construir este quarto eixo, dedicado a analisar como a professora age no interior do brincar dramático e o que essa ação produz no desenvolvimento das crianças.

Ao reler o diário de campo depois de meses, como destacamos no início do Ato III, posso observar as propostas com o Reino de Ocigam com um deslocamento que se aproxima do estranhamento brechtiano: vejo, tanto as crianças, quanto a mim, desde fora. Com relação às minhas ações com as crianças, vou percebendo o que faço, como faço, o que crio ao fazer. Esse olhar distanciado evidencia dimensões da minha atuação que, vividas no fluxo da prática, permanecem parcialmente invisíveis para mim, ainda que, durante as ações, eu tente, de algum modo, estar atenta.

Nesse processo, elementos da minha trajetória voltam ao primeiro plano, especialmente minha formação em teatro. Mas é fundamental afirmar: não me formei em Licenciatura em teatro com intenção de ser atriz profissional, não me dediquei às técnicas rigorosas das escolas de teatro, não atuei em montagens formais. Minha relação com o teatro nunca foi a técnica em seu sentido estrito; sempre foi com o drama como acontecimento vivo, especialmente com as crianças em meu trabalho docente: fricção entre presenças, composição de atmosferas, modos de afetar e de ser afetada. É drama antes de ser técnica; drama antes de ser método. E reconhecer essa dimensão dramática da docência permite ver minha ação com

as crianças não como condução de atividades, mas como composição intencional de um trabalho, pelo qual cada gesto importa.

Essa percepção exige um retorno às bases teóricas capazes de qualificar, de um modo geral, como em uma dimensão criadora. A concepção de trabalho em Marx (2013) é decisiva aqui, não porque ela fala em "trabalho criador",[74] mas porque descreve o trabalho humano como atividade que antecipa idealmente aquilo que deseja produzir. Essa antecipação projeta, combina elementos e cria algo que antes não existia.

Em diálogo com Konder (2008), que enfatiza o caráter vital, consciente e produtor de sentido do trabalho humano, compreendo que minha ação docente no brincar dramático não é reproduzir procedimentos: mas produzir condições simbólicas, criar atmosferas sensíveis nas quais as crianças possam entrar, experimentar, elaborar, significar. E, ao criar essas condições, eu também me transformo.

Assim, a expressão **trabalho docente criador** se torna uma qualificação possível para esse modo de atuação, não como categoria marxiana, mas como elaboração que emerge de uma leitura dialética do trabalho humano como atividade projetiva e transformadora.

Essa elaboração dialoga imediatamente com as reflexões de Vigotski (1930/2009a) sobre imaginação e criação. Para o autor, o cérebro humano é um órgão combinador, criador, que reelabora experiências e produz o novo. A criação não é improviso solto, mas atividade consciente e organizada, que transforma o dado e transforma, simultaneamente, a pessoa que cria. À medida que revisito o diário, reconheço esse movimento nos modos como atuo: criar atmosferas, instaurar tensões, ajustar ritmos, introduzir objetos significativos, abrir frestas imaginativas, tudo isso movido por intencionalidade, organização e planejamento, e constituindo o drama como ação pedagógica.

No estudo do texto de Vigotski (1932/2009c) sobre o trabalho do ator, tal compreensão se intensifica. Segundo o autor, o ator não expressa sentimentos pré-existentes, tampouco imita gestos: ele cria a cena. Compõe ritmos, intensidades, pausas, entonações, tensões; cria a atmosfera pela qual algo pode acontecer por meio de uma transformação artística das emoções. Isto é, os sentimentos não podem ser evocados unicamente e

[74] Em Marx (2013), não há uma distinção entre trabalhos "criadores" e "não criadores"; o que se analisa são as condições históricas que permitem, ou impedem, que o trabalho humano realize sua potência transformadora. A alienação, nesse contexto, designa justamente o processo pelo qual o trabalhador é separado do sentido, do produto e do próprio ato de trabalhar, convertendo a atividade humana em repetição mecânica e exterior a si. Nas formas alienadas de trabalho, a potência criadora do trabalho humano é restringida ou anulada. Ao utilizar aqui a expressão "trabalho criador", refiro-me, portanto, a aspectos da ação docente que instauram novas condições simbólicas e rompem com lógicas de repetição, aproximando a prática educativa de uma atividade não-alienada, produtora de sentidos e possibilidades.

diretamente pela vontade, mas surgem pela criação de um complexo sistema de ideias, conceitos, imagens e relações cênicas.

Vigotski (1932/2009c) enfatiza que esse trabalho criativo não se dá pelo comando direto das emoções, mas pela construção das condições — o contexto, as relações, a atmosfera — dentro das quais as experiências emocionais podem emergir. Um trabalho que é histórico, dialético, situado: responde às condições concretas do momento e, ao responder, transforma essas condições. Um trabalho que é histórico, dialético, situado: responde às condições concretas do momento e, ao responder, transforma essas condições.

Ao reler minha prática, reconheço uma correspondência forte, não porque eu atue como atriz, mas porque minha ação pedagógica, especialmente no/pelo brincar dramático, opera de modo análogo: pela criação de atmosferas, modulação de presenças, variação de ritmos, introdução de tensões e abertura de brechas para que as crianças também possam criar. Eu crio o campo pelo qual algo pode acontecer e esse algo é justamente o que se põe em movimento no desenvolvimento das crianças.

No Ato I, sustento que o drama não é apenas um modo de descrever tensões do desenvolvimento, mas força que impulsiona sempre um movimento de ida e volta: o drama produz criação, e a criação produz novos dramas. Um ciclo vivo, imanente ao desenvolvimento humano. E, nos registros, esse ciclo aparece nitidamente: há drama nas hesitações, nos conflitos, nos deslocamentos das crianças. Mas também há drama na maneira como componho a cena com elas, tendo-as como também protagonistas. É dessa relação dramática que surge a criação: um gesto meu que convida; uma resposta das crianças que desestabiliza o enredo; uma mudança de atmosfera que abre passagem para novas formas de relação. O drama não é apenas conteúdo do brincar, é método de criação da própria situação pedagógica.

Com essa discussão, é interessante que o conceito de ZDP, com o qual dialogamos no Ato I, seja retomado. A ZDP como um campo potencial de criação compartilhada, no qual o adulto reorganiza o ambiente simbólico e afetivo de modo que a criança possa mover-se para além do que está dado. A ação do outro e, mais precisamente, o modo como essa ação é composta, cria condições para formas novas de pensamento, emoção e participação.

No brincar dramático, essa criação não se dá por instruções diretas, mas por meio do que pode ser transposto para a ação pedagógica do brincar dramático tendo o Reino de Ocigam: a organização de um campo dramático no qual ritmos, tensões, relações e presenças se articulam (Vigotski, 1932/2009c). A professora não diz à criança o que fazer; ela compõe o

espaço da ação pelo qual a criança pode descobrir, experimentar, arriscar, desfazer e refazer. Nesse contexto, a zona de desenvolvimento proximal se manifesta menos como ajuda e mais como composição da cena. Não se trata de conduzir a criança a um ponto previsto, mas de criar o campo pelo qual ela possa se transformar e, ao transformar-se, transformar também a ação da professora.

Assim, o drama como criação e a zona de desenvolvimento proximal se aproximam porque ambos operam na dimensão do possível, naquilo que ainda não é, mas pode vir a ser. Cada um, a seu modo, depende da ação de um outro que não age no lugar da criança, mas reconfigura o campo simbólico e afetivo para que ela possa participar, agir e significar de formas novas, deslocando-se para além do que está dado. E essa potência de transformação só se realiza no encontro: no intervalo vivo entre o gesto da professora e a resposta da criança, entre o enredo planejado e a improvisação que emerge, entre o que já aconteceu e aquilo que, justamente por esse encontro, pode acontecer.

Com a organização dos eixos, torna-se evidente que esse campo de possibilidades não nasce da reação às crianças, mas da composição ativa que eu instauro. Não são gestos neutros, mas gestos criadores: a pausa que sustenta a tensão; a entonação que abre uma fresta afetiva; a mudança súbita no enredo que permite permanecer mesmo em modos singulares de participação; a aproximação silenciosa que encoraja; a retirada estratégica da personagem ou mesmo a minha quando o excesso de presença pode fechar o campo em vez de ampliá-lo. Esses movimentos, que à primeira vista parecem intuitivos, revelam-se como modos de ação pedagógica que produzem o próprio brincar dramático com as crianças, um trabalho de composição ético-estética no qual cada detalhe pode se tornar condição ou obstáculo ao desenvolvimento.

É desse reconhecimento que o Eixo 4 se delineia, não como análise das mediações, mas como compreensão das modulações criadoras que constituem a estrutura do brincar dramático. Eu crio condições de possibilidade, e essas condições são dramatúrgicas: criadas para tensionar, deslocar, abrir, sustentar, acolher, provocar e transformar. Nesse percurso, tornam-se evidentes alguns movimentos recorrentes, que aqui assumem a função de 4 subeixos analíticos internos do trabalho docente criador: (1) o convite ou provocação inicial; (2) a sustentação tensivo-afetiva da cena; (3) a alteração estratégica do enredo; (4) a criação de zonas de sentido.

O primeiro, convite ou provocação inicial, diz respeito a um gesto inaugural que interrompe o cotidiano e anuncia a possibilidade de acontecimento: um objeto que aparece no instante certo, uma entonação específica, um silêncio que suspende o grupo.

O segundo movimento diz respeito à sustentação tensivo-afetiva da cena, pela modulação de pausas, ritmos e intensidades que mantêm o drama vivo, sem saturá-lo, oferecendo tempo e espaço para que algo se elabore.

O terceiro movimento é a alteração estratégica do enredo, que recompõe a narrativa conforme as necessidades emergentes: abrir brechas, deslocar papéis, introduzir elementos, suavizar tensões paralisantes, retomar pontos que ficaram suspensos.

O quarto subeixo é a criação de zonas de sentido, entendidas como campos simbólicos compartilhados que conferem continuidade e espessura à experiência vivida no brincar dramático. Nessas zonas, o que as crianças dizem, fazem e propõem não se esgota no instante, mas passa a integrar o próprio tecido da vivência coletiva, reorganizando a experiência, ampliando a participação e sustentando formas de coautoria no que se constrói em comum.

Tomados em conjunto, esses quatro subeixos são, portanto, movimentos que revelam que a ação pedagógica no brincar dramático não opera como intervenções isoladas, mas como um sistema criador. A professora produz o clima inaugural, sustenta o pulso dramático, recompõe a narrativa e cria zonas de sentido nas quais as crianças podem significar, agir e transformar-se. Em síntese, são ações que organizam, sustentam e tensionam o brincar dramático com as crianças, tendo como premissa a intencionalidade pedagógica e o planejamento.

É nesse reconhecimento que o Eixo 4 se constitui. Ele evidencia que a ação pedagógica, especialmente no brincar dramático, é trabalho docente criador: cria o que ainda não existe, sustenta o que está nascendo, transforma o que está dado. E, ao fazê-lo, torna-se parte constitutiva do desenvolvimento das crianças, produzindo o campo no qual podem se transformar e, nesse mesmo processo, transformar também a professora.

É esse movimento que oferece a base para as trajetórias de Arlecchino, Pierrot e Scapino, transformando suas vivências em desenvolvimento.

4.2.5 Dimensões transversais analítcas: conceitos emergentes dos eixos de análise

Ao organizar cada um dos eixos de análise, tornou-se evidente que existiam certos conceitos que, desde o início, operavam no material analítico de maneira contínua. Apareciam, a princípio, como ideias-força que pulsavam com diferentes intensidades ao longo dos episódios, mas que, na leitura reiterada do diário e na sistematização dos eixos, foram se adensando como mediações conceituais que possibilitaram compreender, no interior da vivência dramática, as transformações qualitativas no desenvolvimento dos três meninos.

Trata-se de um tecido conceitual nutrido pelo estudo de Vigotski, especialmente a partir de sua psicologia dramática, que não se constitui como estrutura fixa ou instância superior aos eixos, mas como um conjunto de dimensões transversais emergentes da análise. Significação, apropriação, constituição de zonas de desenvolvimento proximal e indícios de tomada de consciência são, assim, compreendidas como conceitos que, no curso da análise dos dados, revelaram-se em movimento espiralado, explicitando os processos pelos quais as vivências do brincar dramático se convertem em desenvolvimento. É a essas dimensões que esta seção se dedica.

O primeiro conceito dessas dimensões transversais é a significação. Em Vigotski (1934/2009b), a significação é o processo pelo qual o vivido se converte em sentido, articulando o que acontece no plano imediato da experiência com as formas culturais de interpretar o mundo. A palavra é a unidade central desse processo, tanto na sua forma externa, presente na comunicação e na cena compartilhada, quanto na sua forma interna, condensada na linguagem interior que organiza o pensamento.

Nessa perspectiva, a significação emerge de uma unidade viva em que palavra, afeto e situação concreta se entrelaçam de forma indissociável. A palavra, ao ser acionada na relação com o meio, convoca formas culturais de compreender e, simultaneamente, se condensa internamente como pensamento verbal em formação. O afeto, constitutivo da vivência, orienta a direção da atenção e o modo como a criança se envolve com o acontecimento, determinando a relevância que a experiência adquire naquele instante. A situação concreta, por sua vez, oferece o campo material em que essa articulação não apenas se realiza entre os elementos, mas se produz como vivência.

É nesse entrelaçamento, pelo qual a palavra assume entonações emocional-volitivas e a vivência encontra forma simbólica, que se constitui aquilo que Vigotski (1934/2009b) denomina sentido, aqui tomado como a dimensão interna e dinâmica da significação.

Significar implica transformar o vivido, produzindo uma compreensão que reorganiza a experiência e orienta novas possibilidades de ação no curso do desenvolvimento.

No brincar dramático, a significação encontra um campo privilegiado para se produzir, porque palavra, afeto e situação se apresentam de forma intensificada e concentrada. E, no caso, no/pelo brincar dramático conduzido por meio do Reino de Ocigam, o enredo construído pela professora, a presença das personagens, os deslocamentos corporais, os objetos simbólicos e a atmosfera ficcional criam condições para que as crianças vivam outras condições de se viver a vida sob outra perspectiva. Condições que, embora imaginativas, ficcionais, mas profundamente enraizadas na experiência concreta, convocam a participar, a elaborar e expressar emoções, e a transformar suas formas de se relacionar coletivamente. Nessa tessitura dramática, aquilo que se vive não permanece no plano da ação imediata, mas adquire sentido e, ao fazê-lo, compõe significações que orientam o modo como as crianças participam, compreendem e recriam o que vivem, em um processo espiralado de transformação.

Assim, observamos que no interior do brincar dramático a significação pode ser visualizada em diferentes aspectos de um mesmo processo: a criança vive o acontecimento dramatizado em sua materialidade: o gesto da professora, o clima estético que se cria, o objeto que entra em cena, a palavra entonada. Essa vivência mobiliza sentidos pessoais, modos singulares de compreender e se afetar pelo que acontece. Esses sentidos se articulam às significações culturais convocadas pelo enredo, pelas personagens e pelos símbolos compartilhados, compondo formas de entender e agir que se tornam próprias da criança. E, ao se constituírem nesse entrelaçamento, essas significações passam a orientar a maneira como ela participa, imagina, antecipa e recria a trama, revelando um processo contínuo de transformação no desenvolvimento.

É nesse ponto que o conceito de apropriação aparece como segunda dimensão transversal e profundamente imbricada à significação. Em Vigotski (1934/2009b), podemos entender que a apropriação significa tornar próprio aquilo que é, de origem, coletivo: os modos culturais de agir, pensar e sentir que compõem as relações e são apresentados pelas práticas sociais. Trata-se de um processo constitutivo das funções psíquicas superiores, sempre mediado, no qual aquilo que o meio oferece, sejam palavras, formas simbólicas, gestos, modos de relação, instrumentos, é transformado pela pessoa e passa a operar na sua ação.

É importante salientar que o conceito de apropriação em Vigotski aparece frequentemente sob outros termos nas diferentes traduções de seus escrito: internalização, conversão, incorporação, e até *embodiment*, como nos ajuda a entender Smolka (2000). Essa multiplicidade terminológica, longe de ser mero problema editorial, revela a dificuldade de nomear um processo profundamente complexo, que não se reduz a uma simples passagem de algo exterior a pessoa para algo interior a ela. Porque antes de mais, diz respeito à reconstrução da atividade psicológica no e pelo signo. É exatamente por essa razão que o debate proposto por Smolka (2000), ancorado no materialismo histórico-dialético, torna-se decisivo para refinar o uso conceitual que fazemos aqui.

A autora mostra que, embora internalização seja o termo mais frequente nas traduções, seu uso disseminado ao longo das décadas empobreceu o sentido original presente em Vigotski, produzindo uma leitura simplificada que reforça a falsa ideia de um "dentro" e "fora" da pessoa. Ao retomar atentamente textos em russo, traduções inglesas e diferentes edições das obras de Vigotski, Smolka (2000) evidencia que os termos utilizados: internalizar, converter, incorporar, são tentativas de captar um processo que Vigotski descreve de modo essencialmente relacional e não espacial: o de que toda função psicológica superior foi, antes de tudo, relação social e que se torna interna não por transferência, mas por transformação.

Por isso que, como discute Smolka (2000), o termo apropriação oferece um horizonte conceitual mais afinado à Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Enquanto internalização, em uma leitura comum, tende a ser associada à aquisição ou ao domínio de práticas, a apropriação preserva o núcleo do pensamento vigotskiano: o movimento singular de significação do que é socialmente oferecido. Tal movimento é um tornar próprio que, conforme temos discutido neste Ato III, especialmente tendo Smolka (2000) como apoio conceitual, é sempre constituído por uma tensão entre o próprio e o pertinente. Apropriar-se, portanto, não implica ajustar-se ao esperado, mas produzir modos singulares de ação e significação no interior das práticas sociais, modos que podem ser reconhecidos, ignorados, resistidos ou mesmo interpretados como impertinentes pelos outros.

Essa escolha conceitual também desloca o foco analítico da performance observável para a produção de sentidos, ressaltando que as ações humanas são significações múltiplas dependendo das posições e relações em que se realizam. Apropriação, nesse registro, não é o resultado de dominar algo, mas um processo contínuo de interpretação, deslocamento, transformação e criação. E, como sublinha Smolka (2000), trata-se não apenas daquilo que a pessoa "toma" da cultura, mas daquilo que produz a partir dela, justamente na direção do que

Vigotski pretendia ao afirmar que operar com signos transforma simultaneamente a ação de quem realiza e quem a realiza.

No contexto do brincar dramático, a apropriação ganha materialidade na maneira como as crianças transformam, à sua própria medida, os elementos que compõem o Reino de Ocigam. O enredo criado pela professora, as personagens que convocam e provocam à cena, os objetos simbólicos, os gestos performados e a atmosfera imaginativa tornam-se fontes culturais oferecidas à ação da criança; porém, aquilo que as crianças fazem com esses elementos ultrapassa o que lhes é proposto. Apropriam-se quando retomam uma fala, quando reinventam o gesto de uma personagem, quando deslocam um objeto para outra função, quando compõem uma resposta inesperada ao acontecimento ou quando silenciam de modo carregado de sentido, sempre produzindo modos próprios de participar e compreender a experiência.

Esses modos não expressam mera adesão ao enredo, mas reelaboração: o que nasce na relação se torna operação singular, ora ampliando a trama, ora tensionando-a, ora conduzindo-a a direções não previstas. Assim, o brincar dramático torna visível a apropriação não como domínio de uma narrativa, mas como criação situada: cada gesto, cada invenção e cada desvio revela a reconstrução, pela criança, das formas culturais que sustentam o acontecimento dramático com o Reino de Ocigam.

A terceira dimensão transversal diz respeito a zona de desenvolvimento proximal, pela qual entendermos que o processo de significação e de apropriação se realizam e ganham espessura. Trata-se do campo relacional em que algo que ainda não está plenamente formado começa a se anunciar, sustentado, no caso da nossa pesquisa, pelo encontro entre criança, professora e acontecimento dramático.

No contexto do Reino de Ocigam, a ZDP não aparece como um intervalo entre níveis de desempenho, mas como espaço vivo pelo qual o enredo, os gestos, os objetos e a atmosfera imaginativa provocam, convocam e apoiam movimentos que a criança realiza de modo ainda inicial.

É nesse território de possibilidades que sentidos começam a se formar e a se reorganizar, e que aquilo que é culturalmente oferecido, uma fala, um gesto, uma trama, uma forma simbólica, pode ser apropriado e transformado pela criança. A ZDP, portanto, não é apenas condição do desenvolvimento, mas também processo autoral: ao agir com o apoio do outro, a criança cria modos próprios de estar na experiência, produzindo aberturas que, embora suscitadas pelo brincar dramatizado, se articulam ao conjunto de sua história, de suas

relações e de seus modos singulares de significação do mundo. Tais aberturas integram o movimento mais amplo do drama do desenvolvimento, e não podem ser compreendidas fora dessa dinâmica viva em que se entrelaçam significação, apropriação e emergência do novo.

É por isso que, a quarta dimensão transversal faz tanto sentido à discussão estabelecida nesta seção da tese. Ela diz respeito aos indícios de tomada de consciência, entendidos, aqui, como sinais, pistas de reorganização qualitativa do agir, do sentir e do compreender no interior do drama do desenvolvimento.

Na perspectiva vigotskiana (1934/2009b), a tomada de consciência não se reduz a um ato súbito de lucidez nem pode ser compreendida como mera aquisição de conhecimentos no sentido acadêmico do termo. Embora Vigotski (1934/2009b) discuta esse processo de modo mais sistemático a partir da formação dos chamados conceitos científicos, tais conceitos não se restringem à ciência institucionalizada, mas dizem respeito a formas de pensamento mais generalizadas, reflexivas e conscientes, historicamente construídas na relação com o outro e mediadas pela linguagem.

Tomar consciência refere-se, assim, a um processo de reorganização qualitativa da experiência vivida, no qual a pessoa passa a relacionar-se de outro modo consigo mesma, com os outros e com as situações que vive. Não se trata de um conteúdo localizado no cérebro nem de uma instância isolada no interior da pessoa, mas de uma forma historicamente produzida de relação com a realidade, estruturada como um sistema dinâmico de funções psíquicas em desenvolvimento. Nesse sentido, tomar consciência é transformar o modo como se vive e se significa a experiência, orientando de maneira mais deliberada as próprias ações (Vigotski, 1934/2009b).

No âmbito desta tese, duas circunstâncias precisam ser explicitadas. A primeira é que compreendemos essa transformação como desdobramento dos próprios processos de significação e apropriação que se realizam no interior da zona de desenvolvimento proximal, em um movimento em que aquilo que a criança vive, significa e torna próprio passa a orientar novas formas de participação e compreensão do acontecimento dramático com o Reino de Ocigam. A segunda é que, por se tratar de uma pesquisa com crianças de três e quatro anos, não falamos de tomada de consciência plenamente constituída, mas das formas embrionárias desse processo.

Por isso utilizamos o termo indícios de tomada de consciência, entendendo que, nesta idade, embora movimentos importantes de complexificação já estejam em curso, trata-se de formas iniciais de um processo mais constante. Outras configurações mais sistematizadas da

consciência se constituirão posteriormente, em momentos do desenvolvimento nos quais a reflexão e a deliberação ganham maior estabilidade.

No contexto desta tese, tais indícios se manifestaram, no estudo do diário de campo, em muitas ações das crianças: na diferenciação entre professora e personagem; no reconhecimento de si e do outro; na relação com os objetos disparadores do Reino de Ocigam; e na compreensão progressiva do próprio lugar no coletivo. São movimentos que revelam uma nova forma de se situar no brincar dramático, expressa por gestos, olhares, escolhas e silêncios que já não são os mesmos.

Após a apresentação das dimensões transversais, evidencia-se que elas se articulam no interior da vivência do brincar dramático, compondo um movimento contínuo. Essa articulação orienta o movimento analítico que será sintetizado no texto a seguir.

4.2.6 Eixos e dimensões no movimento analítico do desenvolvimento

Esta seção apresenta, por meio de uma tabela e de esquemas visuais, os eixos de análise e as dimensões transversais analíticas, com a finalidade de tornar visível o movimento analítico que orienta a leitura do desenvolvimento no brincar dramático.

Na constituição dos eixos analíticos e das dimensões transversais, tornou-se cada vez mais evidente que eles não se organizavam de modo linear ou estático, mas segundo uma movimentação cíclica, marcada por retornos constantes sobre si mesmos. A análise não avançava por camadas sucessivas que se encerravam, mas por movimentos que retomavam episódios já vividos e analisados, recolocando-os sob novas tensões e sentidos.

À medida que os eixos se delineavam com maior nitidez, tornava-se igualmente claro que eles não se mantinham apartados. Os episódios revelavam um entrelaçamento contínuo: o gesto que indicava um modo de participação trazia consigo uma tonalidade emocional; a emoção expressa dizia sobre a forma de estar na cena; o afeto que emergia implicava deslocamentos nos papéis sociais; e cada intervenção pedagógica reconfigurava, de modo sensível, os modos de presença das crianças. As fronteiras entre os eixos mostravam-se porosas, como se o próprio material empírico resistisse a ser fixado em compartimentos estanques ou em um único plano de leitura.

Antes de avançar para a representação gráfica dessa dinâmica em movimento, apresenta-se a seguir uma tabela com a síntese dos eixos de análise, das perguntas que os mobilizam e dos subeixos identificados ao longo do trabalho analítico. Essa organização não tem caráter classificatório ou exaustivo; trata-se de um mapa inicial, construído a partir do material empírico, que orienta a leitura dos episódios e das trajetórias das crianças no brincar dramático.

Tabela 5 - Síntese dos Eixos de análise

Eixos de análise	Perguntas orientadoras	Subeixos analíticos
Modos de participação	Quais modos de participação emergem no brincar dramático com a professora e com o enredo proposto? De que formas as crianças entram, se aproximam, circulam ou se afastam da cena dramática? Como essas formas de participação se transformam ao longo das vivências?	1. Participações hesitantes, imitativas, envolvidas, engajadas, propositivas, protagonistas, silenciosas/contemplativas; periféricas ou orbitais periférica ou orbital na cena; 2. Resistência ao personagem ou enredo; 3. Expressões verbais indicando processos de significação e ampliação comunicativa; 4. Criações a partir da proposta inicial (proposição).
Modos de expressão e elaboração das emoções no brincar dramático (ou a partir dele)	Quais dinâmicas emocionais emergem no brincar dramático, e/ou a partir dele, e como contribuem para a formação de conceitos afetivos e tomada da consciência? Começa a compreender e expressar o que sente, por que sente e como isso se relaciona com o enredo, os personagens e as relações com os outros?	1. Expressões afetivas corporais e gestuais que revelam atribuição de sentido; 2. Elaboração emocional pela linguagem e narrativa; 3. Vínculos afetivos emergentes nas relações (crianças, personagens, professoras, objetos, enredo. Reconhecimento da diferença entre professora e a personagem; dos objetos como parte do enredo).
Modos de ocupação e deslocamento nos papéis sociais no coletivo	Como as crianças se posicionam socialmente no interior da cena dramática e/ou a partir dela? Que deslocamentos de lugar, papel e posição social emergem ao longo das vivências? De que modo essas transformações indicam reorganizações na relação	1. Deslocamento de posição: Mudanças de lugar e forma de agir no grupo; 2. Intencionalidade emergente das ações: gestos e ações comunicativas com intenção de participar; 3. Marcas de reconhecimento da criança no coletivo.

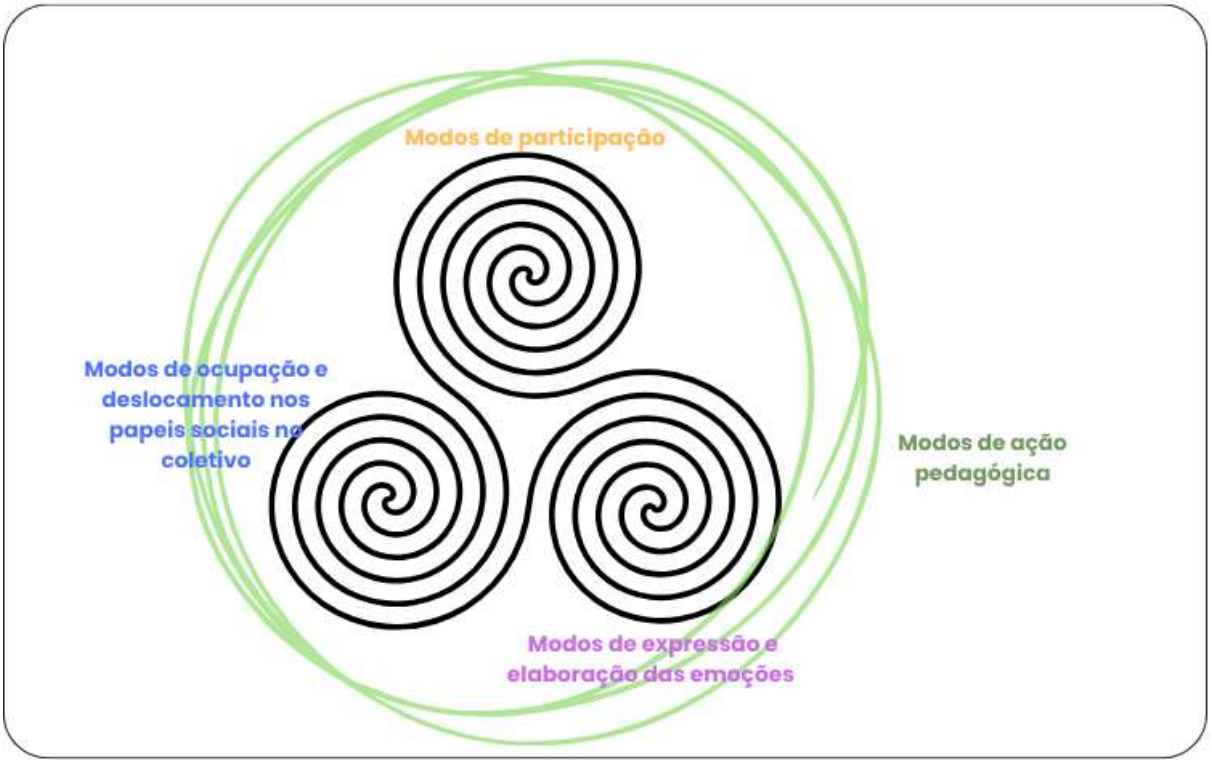
	com o outro e consigo?	
Modos de ação pedagógica no/pelo brincar dramático: trabalho criador	Quais ações da professora instigam, sustentam ou tensionam a cena dramática? De que modo a ação pedagógica cria, amplia ou reorganiza zonas de sentido no brincar dramático? Como a professora media, provoca e responde às iniciativas das crianças?	1. Convite ou provocação ao brincar dramático; 2. Sustentação tensivo-afetiva; 3. Alteração estratégica do enredo para favorecer participação; 4. Criação de zonas de sentido.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025)

A tabela oferece uma visão de conjunto dos eixos que estruturam a análise, sem esgotar sua complexidade. Os modos ali descritos não se apresentam de forma fixa ou homogênea, podendo emergir, desaparecer ou se transformar ao longo das vivências, inclusive em uma mesma criança. É justamente essa mobilidade que exige, adiante, uma leitura que vá além da enumeração dos modos, buscando compreender sua articulação no curso do desenvolvimento.

A figura a seguir busca tornar visível essa dinâmica. Os eixos: modos de participação, modos de expressão e elaboração das emoções e modos de ocupação e deslocamento nos papéis sociais, são representados como espirais interconectadas, indicando que cada um possui um movimento próprio, não linear, marcado por retornos, intensificações e reorganizações. As espirais não se fecham em si mesmas: aproximam-se e se afetam mutuamente, evidenciando que o desenvolvimento, no interior da vivência dramática, não se produz por vias isoladas, mas pela articulação viva entre diferentes modos de estar, sentir e agir.

Figura 1 - Eixos analíticos dos movimentos do desenvolvimento



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025)

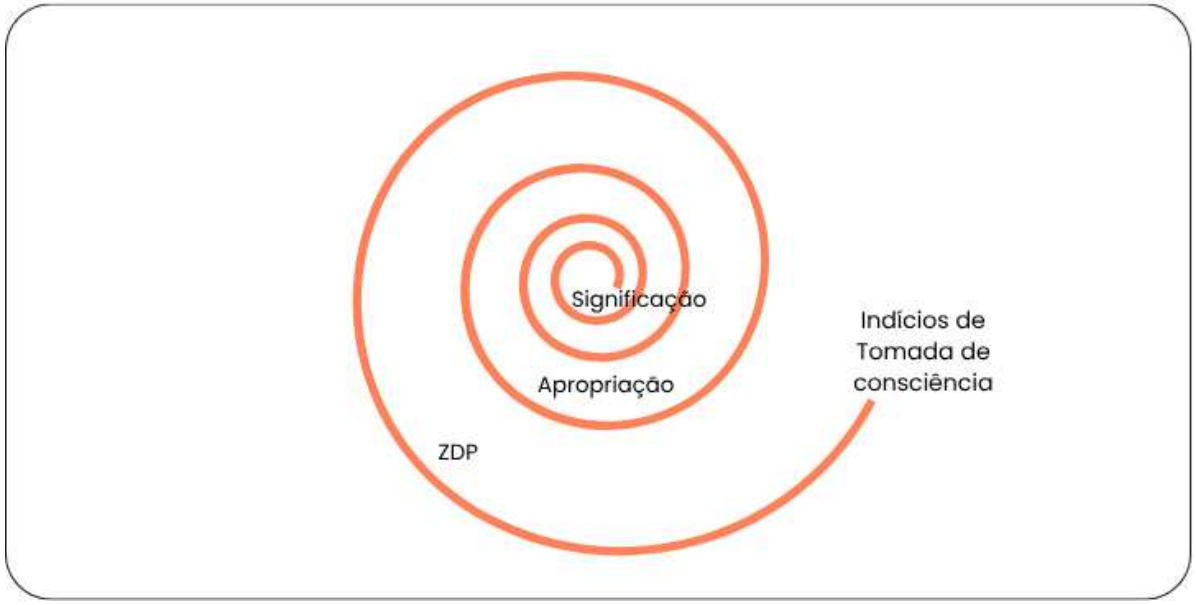
Envolvendo essas espirais está a ação pedagógica da professora, por meio dos modos convite ou provocação inicial, sustentação tensivo-afetiva, alteração estratégica do enredo e criação de zonas de sentido, representada como um campo que circunscreve os modos das crianças. Ela não atua como instância externa ou determinante, mas como ação responsiva que sustenta, organiza e tensiona as iniciativas das crianças. Ao legitimar múltiplas formas de participação, assumir personagens, sustentar enredos e responder às proposições que emergem no curso do brincar, a professora cria condições para que esses eixos se encontrem, se reorganizem e se transformem, compondo uma dinâmica relacional na qual o desenvolvimento se realiza dramaticamente.

Enquanto os eixos de análise permitem acompanhar os modos pelos quais o desenvolvimento se manifesta na vivência dramática, as dimensões transversais operam como princípios explicativos que atravessam os episódios analisados. Elas não se configuram como categorias externas ou aplicadas ao material empírico, mas como dimensões que sustentam a compreensão do desenvolvimento tal como ele se produz no interior do brincar dramático.

Essas dimensões não se organizam como etapas ou níveis progressivos. Elas emergem de modo articulado ao longo das vivências, atravessando diferentes episódios e reaparecendo sob configurações diversas, conforme as condições concretas da situação e das relações que a sustentam.

A figura a seguir busca tornar visível essa organização. As dimensões transversais: significação, apropriação, constituição de zonas de desenvolvimento proximal e indícios de tomada de consciência, são representadas como movimentos espirais, indicando que se articulam de forma dinâmica e não linear no interior da vivência do brincar dramático.

Figura 2 - Dimensões transversais analíticas em movimento



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025)

A partir dessa organização analítica, a análise se desloca, nas seções seguintes, para as trajetórias singulares das crianças. É no acompanhamento das vivências concretas de cada menino, em articulação com os eixos de análise e as dimensões transversais aqui apresentados, que a dinâmica do desenvolvimento poderá ser compreendida em sua materialidade, contradições e transformações.

(As luzes se apagam abruptamente por cerca de 1 minuto. Em seguida, pequenos feixes de luzes brancas brilham sobre a platéia, sobre o palco, sobre a caixinha de música e sobre o telefone. Caminho sobre o palco e sento-me na beirada.)

4.3 PARTE 3: VESTÍGIOS QUE CONTAM E NOS CONTAM: O DESENVOLVIMENTO EM CURSO

(*Levanto-me lentamente da beirada do palco. Penetrada pelos feixes de luzes brancas a brilhar, caminho até o centro e propago a seguinte frase:* "Era uma noite densa, sem estrelas, mas a escuridão estava impregnada de um ar novo e limpo. Esgotados pela prolongada travessia, penduraram as redes e dormiram profundamente pela primeira vez em duas semanas. Quando acordaram, já com o sol alto, ficaram pasmos de fascinação. Diante deles, rodeado de fetos e palmeiras, branco e empoeirado na silenciosa luz da manhã, estava um enorme galeão espanhol." (Márquez, 2006, p. 17). *As luzes começam a se condensar e mudar para alaranjadas, baixas, serenas, até se perpetuarem sobre todo o palco nú, com as cortinas plenamente abertas. Já não há mais rolos, pergaminhos esticados. Ao fundo, uma projeção de mar em amplitude se anuncia, ainda que não plenamente visível.)*

Antes de ser definitivamente amarrado à castanheira, José Arcádio Buendía já habitava um estado de inquietação permanente diante dos limites do mundo conhecido. Fundador de Macondo, não se conformava com o que estava dado. O mar, invisível e distante, impunha-se como horizonte necessário: promessa de ruptura do isolamento e de confirmação de que a realidade excedia o que era imediatamente acessível. Movido por essa busca, lançou-se a sucessivas expedições pela serra, guiado menos por mapas do que por hipóteses.

Foi em uma dessas travessias que encontrou aquilo que não buscava diretamente: os restos de um galeão espanhol, incrustado em terra firme, distante do oceano. O navio não oferecia a chegada ao mar, mas funcionava como indício incontestável de sua existência. O encontro deslocava a lógica da busca: mais do que avançar rumo a um destino, tornava-se necessário interpretar os vestígios encontrados no caminho.

É sob essa imagem do galeão, que não resolve a procura, mas reorienta, que se inscreve esta terceira parte do Ato III desta tese. Após reabrir os manuscritos do diário, constituir a chave de leitura composta pelos eixos de análise e pelas dimensões transversais analíticas, o portal finalmente nos guia para aquilo que moveu a pesquisa de campo: compreender o processo de constituição do desenvolvimento da criança produzido no interior das vivências do brincar dramático organizadas pela ação pedagógica da professora. A análise que se segue não avança em direção a um "mar" previamente definido, nem busca uma totalidade a ser alcançada ao final do percurso. Ela se detém nos vestígios encontrados no

caminho, não por insuficiência, mas porque é nesses vestígios que o desenvolvimento pode ser lido.

Embora, para cada uma das crianças: Arlecchino, Pierrot e Scapino, tenha sido delimitado um conjunto específico de episódios considerados relevantes a serem analisados, esta terceira parte não se organiza pela apresentação exaustiva, sequencial ou cronológica desses episódios. Todos os episódios selecionados foram analisados integralmente e sustentaram tanto a sistematização dos eixos de análise, das formas relacionais, quanto a explicitação das dimensões transversais. Contudo, na composição do texto, apenas alguns emergem em forma de trechos destacados, escolhidos não por representatividade quantitativa, mas por sua potência dramática: momentos em que os movimentos do desenvolvimento se condensam e se tornam mais expressivos. São esses os compartimentos do galeão que se abrem à interpretação.

Assim, os episódios não aparecem como unidades fechadas. Eles entram em cena de modo relacional, atravessando-se, retomando-se mutuamente, compondo uma tessitura analítica em que o foco não está na sucessão dos acontecimentos, mas no movimento do desenvolvimento que se deixa entrever nas relações, nos gestos, nas palavras, nos silêncios e nas afetações.

Os eixos de análise, apresentados separadamente na Parte 2, não operam de forma isolada. Pelo contrário, complementam-se e se interpenetram continuamente ao longo da análise. Cada eixo evidencia movimentos do desenvolvimento em curso: modos de participação, de expressão e elaboração das emoções, de ocupação e deslocamento nos papéis sociais e de ação pedagógica da professora. As dimensões transversais: significação, apropriação, zona de desenvolvimento proximal e indícios de tomada de consciência, permitem compreender como esses movimentos se convertem em reorganizações qualitativas da experiência vivida, transformando-se em desenvolvimento.

Do ponto de vista da escrita, alguns procedimentos orientam a leitura do texto. Os trechos do diário de campo aparecem em itálico, preservando sua natureza narrativa e vivencial, e são acompanhados pela identificação do número do episódio e da data de registro. O uso do negrito é empregado para destacar conceitos analíticos — eixos, subeixos, formas relacionais e dimensões transversais — funcionando como marcas que orientam o olhar do leitor para aquilo que está sendo conceitualmente elaborado ao longo da análise.

A construção do texto dialoga com uma escrita inspirada no estilo científico-narrativo de Oliver Sacks[75], na qual o rigor analítico não se opõe à narrativa, mas se constrói com ela, no encontro entre o singular e o universal.

É nesse jogo entre narrativa e conceito, entre vivência e análise, que os meninos entram em cena. Não como casos exemplares, nem como personagens isolados, mas como pessoas em desenvolvimento, cujas trajetórias singulares permitem vislumbrar processos mais amplos da constituição humana. Tal como o galeão adormecido na serra, suas histórias não entregam o mar inteiro, mas atestam sua existência.

A análise dessas trajetórias se inicia com a entrada em cena dos três meninos, acompanhando os movimentos que se produzem no interior das vivências do brincar dramático. À medida que esse percurso se completa, o texto se desloca para o outro polo da cena: a ação pedagógica da professora, compreendida como trabalho criador que organizou, sustentou, tensionou e tornou possíveis os movimentos observados. Por fim, um último texto reúne esses fios e apresenta uma síntese das trajetórias em movimento, não como fechamento conclusivo, mas como gesto analítico que recolhe, em conjunto, os processos vividos e as transformações produzidas ao longo do percurso.

Aqui, o drama não é apenas contado: ele é lido, interpretado e compreendido em sua força formadora.

(A projeção do mar, ao fundo, permanece por alguns instantes, mas começa lentamente a perder nitidez, até se tornar apenas um campo de luz em movimento se entrelaçando ás luzes alaranjadas que estabilizam em uma intensidade mais baixa e regular, aproximando-se da iluminação cotidiana do palco. Nada é retirado de cena; tampouco novos elementos são introduzidos. O espaço permanece aberto, mas agora despojado de efeitos)

4.3.1 Arlecchino: o enunciador em movimento

Antes mesmo de conhecê-lo pessoalmente, já me haviam contado: Arlecchino estava em processo de diagnóstico por autismo. A informação chegou a mim como costuma chegar

[75] Oliver Sacks (1933–2015) foi médico neurologista e escritor britânico, conhecido por seus relatos clínicos de caráter científico-narrativo, nos quais articula rigor analítico e atenção à singularidade das vivências humanas. Sua obra dialoga com a tradição inaugurada por Alexander Luria (1902–1977), colaborador de Vigotski e referência central da neuropsicologia histórico-cultural. Nesta pesquisa, a menção a Sacks tem caráter estilístico, como inspiração para a escrita científico-narrativa, sem implicar adesão a seu referencial teórico.

nas escolas: antes mesmo de ver a criança, em tom de aviso, quase advertência, carregando nas entrelinhas a expectativa de que eu precisaria me preparar para algo difícil, desafiador.

Lembro-me da preocupação que tomou conta de mim. Uma preocupação que hoje reconheço como complexa, por duas razões fundamentais. Primeiro, porque o estereótipo veio antes do encontro. Fato que aconteceu com os outros dois meninos, que já chegaram marcados pelo diagnóstico. Comecei a antecipar comportamentos, a imaginar limitações, a projetar dificuldades que ainda não havia testemunhado. O diagnóstico, ou sua iminência, no caso de Arlecchino, funcionou como uma lente que turva o olhar, que faz ver primeiro o rótulo, o enquadramento em uma categoria e, só depois (quando se chega a ver), a criança real, singular, com seu olhar, seu corpo, nome, história.

Segundo, porque me fez indagar, constituir uma questão que me acompanharia ao longo de toda a pesquisa: e se eu não tivesse recebido o diagnóstico com antecipação? Ser prevenida me mobilizou em minhas expectativas e na organização do trabalho a ser realizado. Fui buscar conhecimentos específicos, estratégias pedagógicas que pudessem acolher e adaptar minhas ações. Mas reconheço agora que isso também me expôs ao risco do olhar capturado pelo laudo, aquele que vê primeiro os sintomas, as ausências, os déficits. Talvez saber depois permitisse um encontro mais livre, menos contaminado por expectativas clínicas. Não há resposta definitiva para essa questão, apenas a tensão produtiva que ela instaura: entre o conhecimento que prepara e o conhecimento que aprisiona, entre a informação que acolhe e a informação que precede e determina.

Assumi então uma decisão. Fundamentada nos estudos vigotskianos, olharia para Arlecchino como olho para as outras crianças. Não seria capturada, previamente, pelo diagnóstico. Ou, ao menos, tentaria resistir a essa captura, mantendo-me atenta ao que emergiria do encontro vivo, do corpo presente, da relação em construção.

Em fevereiro de 2023, o que me cativou, quase de imediato, foi a forma como os olhos de Arlecchino se iluminavam quando algo genuinamente lhe interessava. Estava a descansar como todas as crianças após o almoço quando eu chegara para meu turno de trabalho. A sala estava em penumbra, aquela luz filtrada da tarde que convida ao repouso. O som predominante era o de respirações suaves, o silêncio pontuado apenas por suspiros ocasionais. Acomodei-me discretamente, tentando não perturbar aquele ambiente de quietude.

Alguns minutos depois, fui surpreendida pelo despertar de Arlecchino. Não gradualmente, com espreguiços, resmungos, mas de súbito, quase sobressaltado. Ele sentou-se de imediato no colchão, com um movimento que tinha algo de alerta, de urgência. Seus olhos

percorreram o ambiente em uma varredura sistemática, como quem tenta recompor internamente a geografia de onde está, constatando o que acontecia ao seu redor: as crianças dormiam, e havia outras mulheres ali, não aquelas que o receberam pela manhã.

Observei sua expressão mudar, processar. Havia naquele momento uma qualidade quase palpável de orientação, de alguém que precisava localizar-se não apenas no espaço físico, mas também no tempo, nas relações, na lógica daquele novo turno do dia. Imagino que, para ele, acordar era sempre um tipo de travessia: de um mundo interno para o mundo compartilhado, com todas as suas demandas de decifração e ajuste.

Nós, as adultas presentes, nos entreolhamos rapidamente. Um tanto preocupadas com qualquer possibilidade de estranhamento que pudesse lhe causar algum sofrimento, nos direcionamos ao seu redor para nos apresentarmos. Havia nesse movimento algo de coreografia ensaiada, de procedimento aprendido: aproximar-se devagar, falar suavemente, oferecer rostos conhecidos ou, na ausência deles, rostos que tentam se fazer acolhedores.

Mas o que emergiu do rosto de Arlecchino não foi o choro que, talvez, esperávamos. Foi um sorriso. Um sorriso que resplandeceu de forma tão inesperada quanto genuína, convocando-nos a estar com ele em outra forma de relação. Não aquela que, talvez, antecipávamos: a de quem gradativamente desperta, aceita o consolo, e então, no tempo institucional adequado, ajuda a acordar os demais colegas. Mas a de quem tem pressa para se movimentar, para retomar algo interrompido pelo sono, para voltar ao fluxo de seu próprio ritmo e interesse.

Era como se aquele sorriso dissesse: "Estou aqui. Sei onde estou. E há coisas que preciso fazer." Não havia recusa do contato, mas também não havia submissão passiva à temporalidade do outro. Havia afirmação de uma presença, de um modo próprio de habitar o mundo e o tempo.

E o que Arlecchino precisava fazer, naquele momento, era andar. Simplesmente andar pela sala. Levantou-se do colchonete com uma determinação que beirava a urgência, como se o corpo, após o repouso forçado do sono, precisasse recuperar seu estado natural de movimento. Não era agitação sem propósito, mas uma necessidade legítima de reconquistar o espaço através dos passos, de reestabelecer seu lugar no mundo pela exploração física.

Nós, professoras, ainda um tanto apreensivas, tentamos sutilmente conduzi-lo de volta à espera daquele momento institucional. Mas Arlecchino já estava em trânsito, mapeando a sala com seus pés, tocando objetos, recompondo mentalmente a geografia do espaço.

Foi nesse instante, nesse primeiro encontro verdadeiro, que percebi como seria enganoso deixar que o diagnóstico me dissesse quem era Arlecchino antes que ele mesmo pudesse me mostrar. E percebi também algo que só o tempo confirmaria: aquela urgência pelo movimento, que nos primeiros dias parecia quase indissociável de sua forma de estar no mundo, iria gradualmente, ao longo do ano, conviver com outro ritmo, se transformar, porque isso é ser humano. Não por adequação às expectativas escolares, mas por uma ampliação de seu repertório de relação com o espaço e com o tempo. Como se Arlecchino precisasse primeiro ter a experiência de ser plenamente acolhido em seu movimento para, então, poder também escolher o demorar-se, ou permanecer, sem que isso significasse renúncia, mas expansão.

Nos dias que se seguiram, fui aprendendo a ler sua linguagem particular. Seu corpo inteiro parecia processar informações por meio do movimento. Não era inquietação, como às vezes se rotula apressadamente. Era uma forma de pensar com o corpo, de conhecer pelo gesto, de estar no mundo através da ação. E havia algo mais, algo que me remeteu diretamente à minha própria infância: o modo como seus pés descalços tocavam o chão, revelando uma sensibilidade particular, quase uma conversação tátil com as superfícies.

Arlecchino aproveitava cada oportunidade de ficar com os pés livres. Aliás, criava a oportunidade. No episódio que intitulei "Arlecchino e suas folhas" registrei, quando nos deslocamos para o parque de gramado:

"Arlecchino foi o primeiro a tirá-los [os sapatos]*, praticamente, no trajeto para lá. Porque não perde qualquer oportunidade para estar descalço mesmo que seja em chão de concreto. Somos muito parecidos neste sentido. Comumente, dizem que ele faz isso por conta do TEA. Mas eu sou assim também desde criança e, mesmo adulta, compreendo a função social dos sapatos, gosto mesmo de ficar com meus pés expostos. Arlecchino me satisfaz! Pensei automaticamente naquela tarde que eu era a Branca de Neve a escorregar no escorregador do parque de areia descalça e que ele tocava meus pés. Os pés 'dela'."* (Ep. 10, 10/07/2023)[76]

Arlecchino tinha tanto interesse pelos pés "libertados" que, quando Branca de Neve veio nos visitar, na tarde de 02 de junho de 2023, uma das primeiras coisas que fez, enquanto ela (no caso, eu) descia pelo escorregador do parque, foi *"[...] estendeu suas mãos em direção aos meus pés descalços, seus dedos tocando-os delicadamente quando passaram ao seu alcance."* (Ep. 01, 02/06/2023)

[76] Os excertos do diário de campo foram mantidos em sua escrita original, tal como produzidos no curso da ação pedagógica. Eventuais variações de grafia, pontuação ou estilo não foram corrigidas, por integrarem o processo de registro e o contexto vivido no momento da escrita.

Foi este o dia, este episódio, que inaugurou o diário de campo. O dia que me impactou profundamente. Porque contrariou qualquer expectativa minha inicial sobre um possível comportamento "padrão" dos autistas na participação de propostas que envolvam a imaginação. Arlecchino, me observando na relação com as demais crianças, se aproximou. Eu era de Branca de Neve e havia sido convidada pelas crianças para ir com elas ao parque de areia. Abaixada, acompanhando um grupo de crianças que cavoucavam o chão, fui supreendida por ele parado diante de mim, estabelecendo um diálogo:

"Oi, Princesa!", ele disse, sua voz clara cortando o burburinho ao redor. As palavras, embora simples, carregavam um peso que me pegou de surpresa. Era a primeira interação verbal direta que Arlecchino iniciava comigo naquele dia, talvez em muitos dias.
"Eu sou uma Princesa?", respondi, mantendo o tom melodioso da Branca de Neve, mas permitindo que a surpresa genuína colorisse minha voz.
"Você é uma Princesa!", ele reafirmou, sua voz agora carregando uma convicção inabalável, como se estivesse constatando uma verdade óbvia que apenas ele havia percebido completamente. (Ep. 01, 02/06/2023)

Naquele momento, eu mesma cheguei a refletir o instante do acontecimento, que se complementou na escrita do diário:

Antes que eu pudesse elaborar uma resposta, Arlecchino já havia retomado seu movimento, correndo novamente em seu padrão orbital pelo parque. Fiquei ali, momentaneamente imobilizada pela força daquele encontro. A simplicidade de suas palavras carregava uma profundidade que contradiz qualquer narrativa simplista sobre crianças autistas e sua capacidade de conexão ou compreensão simbólica. Naquelas três palavras - "Você é Princesa" - Arlecchino havia demonstrado não apenas reconhecimento da personagem, mas uma compreensão da brincadeira que eu propunha como professora. Ao me chamar de Princesa, Arlecchino me mostrou que correr pelos arredores, não estar junto como os demais, não era suficiente para qualquer afirmação insossa sobre ele "não interagir", por ser "TEA". (Ep. 01, 02/06/2023)

Correr pelos arredores. Eis uma das "características" tão marcantes de Arlecchino, que, no início do ano letivo, ainda não fazia sentido para mim. Mas que, à medida que o ano passava e, principalmente, à medida dos acontecimentos relacionados ao Reino de Ocigam registrados com reflexão no diário, começaram a me mostrar uma maneira própria de relação. O que chamei, já no diário, neste primeiro registro para a pesquisa, de um **movimento orbital**. Uma maneira que, principalmente após os eixos de análise dos dados serem sistematizados, me indicaram: **um modo de participação**, mas evidenciaram também **um modo de expressão e elaboração das emoções e, ainda, um modo de ocupação e deslocamento no coletivo.**

Isso porque, como defendemos na parte 2 deste Ato, esses “modos” se complementam, ainda que, eventualmente, alguma situação notada se conecte mais com um dos eixos do que com todos os três.

De toda a forma, observei que esse **movimento orbital**, também estava presente em outros momentos. Por exemplo, quando ainda na mesma tarde em que Branca de Neve foi convidada pelas crianças para ir ao parque:

“Arlecchino, por sua vez, circulava pela sala em **movimentos espiralados**, *aproximando-se e afastando-se do grupo como numa dança própria. Sua energia parecia vibrar em uma frequência diferente - não desconectada, apenas sintonizada de maneira única com o ambiente."* (Ep. 01, 02/06/2023).

Antes mesmo da caixinha de música anunciar a abertura do portal naquele dia, as crianças estavam acomodadas em círculo no tatame da sala de referência e *"Arlecchino permanecia em pé,* ***circulando a periferia da roda****, mas seus olhos ocasionalmente se fixavam na caixinha de música, revelando sua conexão com o momento."* (Ep. 01, 02/06/2023). O portal, a caixinha de música, a atmosfera que se criava coletivamente, tudo isso parecia alcançá-lo mesmo à “distância”. Estar à margem física não significava estar ausente emocionalmente ou cognitivamente.

Pouco a pouco fui percebendo que havia consistência ali. Uma lógica interna que governava seu deslocamento. Não era errância sem propósito. Era, como escrevi no diário, um percurso que seguia *“[...] seu padrão característico de movimento pelo espaço – não uma perambulação aleatória como poderia parecer a um observador desatento, mas um percurso que seguia uma lógica interna particular, uma forma própria de habitar e processar o ambiente ao seu redor.”* (Ep. 07, 27/06/2023).

E então comecei a perceber as pausas em **movimentos mais periféricos.** Momentos em que **a órbita, os movimentos espiralados** para o que estivesse acontecendo em um dado espaço da sala ou fora dela, se interrompia para dar lugar a uma presença mais direta. Como quando eu espiava pela porta a reação das crianças, antes mesmo de eu sair do banheiro já caracterizada de Branca de Neve, *“Arlecchino havia parado momentaneamente seu percurso circular, seus olhos fixos nas luvas vermelhas, um sorriso discreto se formando em seus lábios*.” (Ep. 01, 02/06/2023). Era evidente seu olhar para os movimentos da personagem. Ou seja, mesmo nos momentos que poderiam indicar um comportamento alheio e desinteressado, algo o mobilizava, capturava sua atenção.

Ou quando:

"[...] percebi Arlecchino posicionado na base do escorregador, observando minha descida com um sorriso amplo. Ele havia interrompido seu percurso orbital para esperar por mim, seu corpo agora completamente voltado em minha direção, sua atenção totalmente focada em minha trajetória descendente." (Ep. 01, 02/06/23).

E, quando em uma tarde mobilizei a turma a recordar onde estavam os livros trazidos pelo Pássaro Amarílis e "*Ele interrompeu seu movimento circular, olhou para mim com um sorriso que revelava interesse genuíno, e então correu em direção a cesta que estava na prateleira."* (Ep. 03, 09/06/2023). Tudo isso, todos esses movimentos, me mostravam o quanto Arlecchino estava presente, atento, engajado, ainda que sua forma de engajamento seguisse uma gramática corporal própria, uma lógica de aproximação e distanciamento que lhe era singular.

As pausas eram tão significativas quanto os movimentos que indicavam saídas repentinas, retiradas súbitas. Cada interrupção desse modo de orbitar marcava um momento de atenção intensificada, de interesse específico, de vinculação com algo ou alguém. O sorriso discreto diante das luvas vermelhas, a posição estratégica para acompanhar a personagem na descida do escorregador, entrando em sua brincadeira, a sua espera na base do brinquedo, a corrida em direção à prateleira - eram gestos que revelavam não ausência de participação, mas uma **participação orbital** que se tornava central em momentos escolhidos, deliberados, significativos para ele. Havia ali escolha deliberada de quando e como se aproximar. Algo se reorganizava nessas pausas: reconhecimento de si e do outro, diferenciação entre momentos de circulação e momentos de conexão direta.

Comecei a notar também que aqueles movimentos carregavam **expressões afetivas corporais, em um modo próprio de elaboração das emoções** e **vínculos que emergiram nas relações.** Em termos vigotskianos, isso aponta para o fato de que toda ação humana se organiza como unidade afetivo-intelectual, uma vez que emoção e pensamento não constituem esferas separadas, mas dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano (Vigotski, 1933/2004). Trata-se de uma das pedras angulares para a compreensão do desenvolvimento a partir da ação concreta da pessoa em situações sociais vividas. O que ficou bem evidente quando eu, Branca de Neve:

"Chamei as crianças que estavam distantes para me darem um abraço, uma estratégia para incluí-las na interação sem forçar uma participação padronizada. Algumas vieram correndo, seus braços se abrindo ainda a metros de distância, prontos para o abraço. Arlecchino, no entanto, ao ouvir meu chamado, acelerou seu movimento circular, um sorriso largo se espalhando por seu rosto. Havia algo diferente em sua corrida agora, mas parecia conter um convite implícito.
Foi naquele momento que algo mudou em minha percepção. Em vez de insistir que ele se adequasse ao padrão de interação dos demais, decidi entrar em seu jogo, aceitar seu convite não-verbal. "Ah, você quer brincar de pega-pega?", perguntei com a voz melodiosa da Branca de Neve. A resposta veio não em palavras, mas na intensificação de seu sorriso e na mudança sutil de sua trajetória - agora claramente me convidando a segui-lo.
Levantei-me da cadeira com um movimento teatral, o tecido amarelo amarrado a minha cintura, e comecei a perseguir Arlecchino. Sua risada cristalina ecoou pela sala, um som de contentamento. As demais crianças, como se respondendo a um chamado irresistível, se levantaram em um movimento único e se juntaram à perseguição, transformando o que era um jogo a dois em uma celebração coletiva.
A sala se encheu de risos, passos apressados e exclamações de diversão. Crianças esbarravam umas nas outras, algumas caíam e levantavam em segundos sem perder o entusiasmo, todas conectadas por aquele momento de alegria compartilhada. Em meio ao aparente caos, percebi que Arlecchino, embora ainda em movimento, agora lançava olhares frequentes para trás, certificando-se de que eu o seguia, ajustando sua velocidade para manter a distância ideal - nem tão perto que acabaria o jogo, nem tão longe que perderia a conexão." (Ep. 01, 02/06/2023).

A aceleração do movimento não era aleatória. O sorriso que se alargava não era reflexo automático. Eram manifestações corporais de um estado afetivo - contentamento, aceitação do convite, prazer na relação que se estabelecia. O corpo de Arlecchino não era mero suporte da ação, mas como **expressão de sentido**, evidenciando que a relação com o outro se organizava ali de modo integral.

O que nos confirma a compreensão de Vigotski (1933/2004) de que as emoções não são descargas biológicas isoladas, mas funções psicológicas historicamente constituídas, que se transformam e ganham forma nas relações sociais. O gesto de acelerar, o sorriso ampliado,

a modulação da trajetória e do ritmo não apenas expressavam afeto, mas produziam e organizavam a relação estabelecida. Ao aceitar o convite implícito de Arlecchino e entrar em seu jogo, a ação pedagógica deslocou-se, permitindo que **ele criasse, a partir da proposta inicial, modo próprio de participação.**

Mas movimentos como esses me mostravam ainda que havia um **modo de ocupar e se deslocar com uma mudança de lugar e forma de agir no grupo.** Uma transformação de observador em atuante, com gestos e ações comunicativas com intenção de participar. Não se tratava apenas de "entrar na brincadeira", mas de uma mudança qualitativa de posição no grupo, na qual Arlecchino passava a agir como alguém que convoca, regula e sustenta a relação. Trata-se de um deslocamento que não se explica por adaptação a um modelo prévio de participação, mas pela reorganização das relações que se produzem no curso da vivência.

Então fui percebendo o quanto Arlecchino era propositivo nas relações. Não se tratava apenas de responder a convites, mas de **produzir iniciativas** que convocavam o outro. Certa vez, estávamos no parque de areia, aproveitando uma organização com utensílios de cozinha preparados por Chapeuzinho Vermelho e Pássaro Amarílis de surpresa para as crianças, enquanto descansavam após o almoço, e observei o quanto *"Arlecchino frequentemente buscava interações – abraços seus espontâneos, suas aproximações breves mas significativas fazem parte de seu repertório habitual de conexão."* (Ep. 06, 20/06/2023)

Mas o que aconteceu a seguir representou algo qualitativamente diferente:

"Arlecchino veio até mim com passos deliberados, carregando em suas mãos um prato raso de plástico colorido, preenchido cuidadosamente com areia úmida modelada em forma circular. Seu rosto exibia uma expressão de concentração e propósito que contrastava com a descrição frequente de "comportamento aleatório" muitas vezes atribuída a crianças com autismo. Parou diretamente à minha frente, seus olhos encontrando os meus em um contato visual breve mas intenso. "Come, é bolo", disse ele com voz clara e firme, estendendo o prato em minha direção.Não era apenas uma frase isolada, mas um convite deliberado ao brincar, uma iniciativa. Não era apenas areia, mas um bolo imaginário, e eu estava sendo convidada a participar desta transformação da realidade. Mais significativo ainda era o fato de que, embora houvesse várias outras crianças e adultos familiares ao seu redor, Arlecchino havia escolhido deliberadamente trazer sua criação para mim. Assim como fizera outrora Pierrot. Esta não era uma escolha interrogada, mas uma

decisão relacional específica que refletia alguma qualidade em nossa relação recente.
Aceitei o prato com expressões exageradas de gratidão e deleite, fingindo provar o "bolo" com gestos teatrais de apreciação. "Mmm, que delícia! Você fez que fez este bolo?". O rosto de meu Arlecchino se iluminou com um sorriso largo em resposta à participação deliberada em sua proposição. Havia um contentamento em sua expressão que comunicava a satisfação de ter seu convite ao brinquedo simbólico não apenas aceito, mas comemorado.
Após nossa pequena cena culinária imaginária, Arlecchino se afastou para continuar suas explorações pelo espaço, mas notei que constantemente olhavam em minha direção, como se verificando minha presença, mantendo um fio invisível de conexão mesmo à distância.
Fiquei ali a pensar sobre a natureza das conexões que estávamos construindo por meio do brincar dramático. Arlecchino estava me mostrando modos que contradiziam frontalmente as limitações frequentemente atribuídas a crianças com autismo – ele não apenas compreendia o brincar, mas o iniciava ativamente; não apenas processava narrativas ficcionais, mas contribuía com elas.
Impulsionada por esta percepção, decidi explorar mais profundamente sua compreensão do contexto narrativo que fomos construídos coletivamente. "Arlecchino", perguntei quando ele retornou para o meu lado "quem trouxe para nós todas essas coisas para brincar?"
Sua resposta foi imediata: "Chapeuzinho Vermelho foi embora."
Sim, pensei. é claro que ele sabia que a Chapeuzinho Vermelho estivera ali e foi embora. Ele não havia apenas registrado a informação de que Chapeuzinho havia organizado o espaço, mas que ela não estava ali naquele momento.
Mais significativo ainda, esta resposta revelou sua compreensão da distinção entre mim enquanto professora e a personagem Chapeuzinho Vermelho. Ele entendeu que "Chapeuzinho Vermelho foi embora" mas que eu não estava como o personagem naquele momento.
Arlecchino navegou diferentes camadas de realidade e imaginação, mostrou a compreensão de regras implícitas do brincar dramático que eu propunha por meio da minha ação pedagógica, de distinguir entre a pessoa e o personagem." (Ep. 06, 20/06/2023)

Naquele momento, eu não era a Princesa, a Chapeuzinho, ou qualquer personagem, porque era simplesmente a professora com quem ele escolhera compartilhar sua criação. O Arlecchino propositivo de abraço, de toque, procurava também para brincar, e, em suas brincadeiras, também direcionava a sua própria proposição. Os utensílios de cozinha estavam ali como possibilidade, mas foi ele quem transformou areia em bolo, quem criou o brincar dramático de servir comida, quem convidou explicitamente o outro a participar da transformação simbólica daquela areia em alimento!

Com ação deliberada, escolheu a mim como parceira de sua intencionalidade. Havia muitas crianças naquele espaço, outras professoras, mas havia também, com aquele gesto de procura por mim, **um modo de expressão e elaboração emocional** em movimento que mostravam **uma atribuição de sentido, um vínculo afetivo** construído e, inclusive com **uma diferenciação entre professora e personagem.**

À luz de Vigotski (1933/2004), compreendemos que a emoção não existe fora da relação: ela se organiza nas formas concretas de ligação da criança com o outro, com os

objetos e com as situações vividas. O vínculo, portanto, não é um dado prévio nem um traço individual, mas uma construção histórica que se produz no curso das relações.

Ao escolher a professora como parceira de sua criação, Arlecchino não apenas expressa afeto, mas inscreve esse afeto em uma relação específica, diferenciada, sustentada ao longo do tempo. O gesto de oferecer o "bolo", de acompanhar com o olhar mesmo à distância e de retomar a proximidade indica que o vínculo não se encerra no momento da cena, mas se prolonga como uma orientação relacional. Trata-se de uma emoção que ganha forma estável na relação, tornando possível a confiança, a iniciativa e a continuidade do brincar.

Nesse sentido, o vínculo que se estabelece não é apenas interpessoal, mas também simbólico: ele envolve o reconhecimento do outro como alguém com quem se pode compartilhar sentidos, criar situações e sustentar uma cena comum. Em termos vigotskianos, é esse tipo de vínculo que permite à criança não apenas participar, mas se implicar na situação, regulando sua ação em função da presença e da resposta do outro. O desenvolvimento emocional, aqui, aparece como desenvolvimento da potencialidade de estabelecer e sustentar vínculos, e não apenas de expressar estados afetivos.

Esse movimento ajuda a compreender por que Arlecchino, mesmo retornando aos seus deslocamentos pelo espaço, mantém um "fio invisível" de conexão com a professora: o vínculo já instituído passa a operar como referência para sua ação. O brincar dramático, nesse sentido, não apenas acolhe a emoção, mas a transforma em relação, fazendo do vínculo um dos eixos centrais do desenvolvimento que se anuncia.

No contexto relacional constituído, a linguagem então passa a assumir um papel ainda mais organizador da participação. Quando responde sobre Chapeuzinho Vermelho, Arlecchino evidencia uma expressão verbal indicadora de um modo de participação marcado por processos de significação e ampliação comunicativa. Como discute Vigotski (1934/2009b), a palavra não funciona apenas como meio de comunicação, mas como instrumento psicológico que organiza a experiência, permitindo à criança diferenciar situações, posições e relações no curso da ação.

Afinal, Arlecchino não apenas respondia à pergunta sobre quem havia trazido os objetos, mas demonstrava uma forma de compreensão que articulava elementos da estrutura narrativa e dramática construída coletivamente, incluindo a distinção entre o momento de atuação da personagem e aquele em que eu estava como professora. Ao afirmar que *"Chapeuzinho Vermelho foi embora"* (Ep. 06, 20/06/2023), mobiliza a linguagem para marcar a ausência da personagem e, simultaneamente, sustentar a coerência do enredo.

Tal enunciado evidencia um movimento de significação no qual diferentes elementos da experiência vivida — personagem, tempo da narrativa e presença da professora — passam a ser articulados pela palavra. A fala não apenas nomeia uma situação, mas organiza relações, indicando um deslocamento em direção a formas iniciais de generalização, nas quais a criança começa a operar com distinções que extrapolam o imediato.

Ali, eu não era a personagem; eu era a professora intencionalmente procurada para a relação, no interior de um enredo criado por Arlecchino: a preparação, ainda que ficcional, de uma receita. A linguagem, nesse contexto, não aparece como descrição posterior do vivido, mas como forma de organização da própria situação, articulando ação, emoção e sentido no curso da vivência dramática.

Nessas ações propositivas, estava em constituição um **modo de ocupação e deslocamento nos papéis sociais no coletivo.** Arlecchino transitava entre posições: **mudança de lugar e forma de agir no grupo (de periférico-orbital para central-protagonista), gestos e ações comunicativas com intenção de participar (aproximação deliberada, oferta do bolo) e marcas de reconhecimento no coletivo.** A escolha de me trazer especificamente aquela criação, dentre todas as possibilidades disponíveis, revela o lugar social que eu havia passado a ocupar para ele e indica como a significação construída na relação passa a orientar suas ações no interior do brincar.

No episódio 16: “O mistério do sumiço do lenço da princesa Amana”, presenciei uma cena em que essa evidência propositiva de Arlecchino era uma “marca” de um protagonismo no/pelo brincar dramático. O lenço azul da Princesa Amana, que ela esqueceu na nossa sala de referência em um dos dias que nos visitou, desapareceu. Ela estava triste e preocupada.

“Em meio à comoção coletiva, um movimento na periferia da sala capturou minha atenção. Arlecchino, que até então mantinha seu padrão circular de movimento pelo espaço, havia se aproximado de uma caixa de brinquedos no canto da sala. Suas mãos exploravam o conteúdo com movimentos deliberados, não o toque aleatório de quem apenas busca algo aleatório, mas a busca intencional de quem procura algo específico. [...] Arlecchino retirou da caixa uma pequena pelúcia. Com ela segura em suas mãos, Arlecchino se dirigiu a mim, não em seu movimento habitual orbital, mas em uma linha reta, propositiva. Parou diante da cadeira onde eu, como Amana, estava

sentada e, com um gesto surpreendentemente direto, estendeu a pelúcia em minha direção.
"Não chore!", disse ele, suas palavras simples pareciam repletas de uma compreensão emocional que contrastava com a narrativa simplificadora frequentemente associada a crianças com autismo. O momento foi tão inesperado, tão genuíno em sua simplicidade e tão profundamente significativo que senti meus olhos se umedecerem, não mais as lágrimas fictícias da princesa, mas uma emoção real da professora testemunhando uma expressão de empatia.
Arlecchino, facilmente descrito em relatórios clínicos como tendo "dificuldades na compreensão de estados emocionais alheios", havia não apenas reconhecido a tristeza expressa pelo personagem, mas tomado a iniciativa de buscar um objeto de conforto e oferecê-lo como resposta direta à emoção. Mais do que isso, dentre as mais de vinte crianças presentes, foi ele quem primeiro materializou o acolhimento em um gesto concreto e significativo.
Como Amana, recebi a pelúcia com expressões exageradas de gratidão e o abracei brevemente. Arlecchino não prolongou o contato físico, afastando-se quase imediatamente, mas sua expressão revelava satisfação evidente com o resultado de sua ação, afinal a Princesa havia parado de chorar, o problema emocional havia sido brevemente resolvido de forma concreta.
O impacto de sua ação no grupo foi imediato. Como uma onda, outras crianças começaram a seguir seu exemplo, buscando diversos objetos pela sala para oferecer à princesa triste – blocos coloridos, desenhos apressadamente rabiscados, até mesmo pequenos tesouros pessoais como elásticos de cabelo ou figurinhas.
Aquele momento eu pensava: Arlecchino, muitas vezes percebida como "à margem" das relações sociais convencionais, não havia apenas compreendido a complexidade emocional da situação, mas liderando uma resposta coletiva através de um gesto original e conectado ao contexto." (Ep. 16, 29/08/2023)

A busca deliberada na caixa, a linha reta propositiva em vez do movimento orbital, o gesto de estender a pelúcia, **a elaboração emocional pela linguagem:** *"Não chore!"* - compõem uma sequência de ações que não apenas nomeiam a emoção observada, mas intervêm diretamente na situação vivida. A palavra, aqui, não descreve a tristeza; ela atua sobre ela, oferecendo conforto e reorganizando a cena. Trata-se de uma iniciativa que revela não apenas reconhecimento do estado emocional do outro, mas **implicação afetiva** em seu bem-estar.

Vigotski (1934/2009b) afirma que pensamento, emoção e vontade constituem uma unidade dinâmica, na qual a ação humana é orientada não apenas pelo conhecimento da situação, mas por motivos afetivos que impulsionam o agir. Não se trata, portanto, apenas de compreender que o outro está triste, mas de **orientar a própria ação em função dessa compreensão**, mobilizando palavra, gesto e objeto para intervir na realidade. Estão em jogo **modos importantes de expressão e elaboração das emoções** também.

Não só isso. Mas que Arlecchino havia “comprado o jogo”. O jogo da Princesa triste. O papel que eu estava representando e o papel que ele passava a representar, por iniciativa própria. Ao buscar um objeto de conforto, oferecê-lo à personagem e regular sua ação em função da resposta obtida, Arlecchino não apenas reagia à situação, mas **se engajava voluntariamente nela**, sustentando a ficção e atuando dentro de suas regras.

É nesse ponto que o estudo de Vigotski sobre a fábula, no seu “Psicologia da Arte”, ilumina o que acontecia na cena. Ao analisar o gênero, o autor afirma que a fábula cria uma “[...] realidade especial, puramente convencional, uma alucinação voluntária em que o leitor se coloca” (Vigotski, 1925/2025, p. 163). Trata-se, portanto, de uma realidade que não se impõe por engano ou confusão, mas que é aceita “conscientemente”, sustentada por um acordo simbólico no qual a pessoa decide entrar.

No brincar dramático, esse movimento não se restringe ao plano da leitura, mas se realiza corporalmente na vivência compartilhada. Arlecchino colocava-se, de modo voluntário, dentro dessa realidade especial, habitando-a com gestos, intenções, escolhas e modulações afetivas. Ao oferecer a pelúcia à Princesa Amana e dizer *“Não chore!”*, ele não confundia ficção e realidade, mas assumia o brincar dramático e agia segundo suas regras internas. Seus colegas, por sua vez, também se “voluntariavam” nesse acordo, respondendo ao gesto inaugural e ampliando a cena coletiva de acolhimento.

Arlecchino sabia que não era um personagem da história, assim como sabia que eu não era, de fato, a Princesa. E, ainda assim, era, naquele instante, naquele acordo compartilhado, naquela atmosfera sustentada pelo grupo. A “alucinação voluntária” da fábula, transposta para a vivência corporal do brincar dramático, deixa de ser apenas efeito estético e se converte em gesto, postura, palavra, cuidado simbólico e emoção real. É nesse entrelaçamento entre imaginação, voluntariedade e relação que o brincar dramático revela sua força como espaço de elaboração emocional e de protagonismo no desenvolvimento.

Com isso, Arlecchino transitava de uma **participação periférica/contemplativa para participação protagonista,** sendo o primeiro do grupo de crianças a materializar o acolhimento ao drama da personagem, demonstrando **criação a partir da proposta inicial.** Afinal, a tristeza da Princesa era o contexto, mas a ação de buscar um objeto de conforto era uma proposição sua, revelando um **movimento de significação** no qual o objeto passa a assumir função simbólica no interior da situação dramática.

Nessa ação, diferentes elementos da experiência vivida são articulados: a tristeza como algo que demanda resposta, o choro como expressão que pode ser transformada e o

gesto de cuidado como possibilidade de intervenção na cena. Não se trata de elaboração conceitual no sentido estrito, mas de um processo em que a criança organiza relações entre ação, emoção e situação, operando distinções e aproximações que i**ndicam formas iniciais de generalização.**

É um movimento criador que não se reduz à reprodução do vivido, nem a situações de grande amplitude, mas as "singelezas" que podem, inclusive, reorganizar a situação a partir das relações nela implicadas. Como afirma Vigotski (1930/2009a), a criação humana, mesmo nas formas mais iniciais, emerge sempre da recombinação de elementos vividos socialmente, orientada por motivos afetivos e necessidades concretas. A ação de Arlecchino não nasce fora da situação, mas dentro dela, como resposta criadora ao drama instaurado.

Havia ali **uma mudança de lugar no grupo, de "à margem" para referência de resposta coletiva com gestos e ações comunicativas com intenção objetiva**: linha reta propositiva, oferta direta da pelúcia, palavras de conforto e, talvez o mais notável, **marcas de reconhecimento que transcendiam o individual para se tornarem coletivas.** Esse deslocamento não se explica por traços pessoais, mas pela reorganização das relações no interior da situação vivida.

Arlecchino não apenas **ocupava um lugar social diferente naquele momento; ele transformava o próprio grupo ao convocar uma forma de resposta que outras crianças passaram a compartilhar.** Em Vigotski (1934/2018a), o desenvolvimento não é pensado como algo que acontece isoladamente na pessoa, mas como processo que se produz nas relações, modificando simultaneamente quem age e o meio social em que a ação se inscreve. Ao tornar-se referência momentânea para o coletivo, Arlecchino evidencia esse princípio de modo exemplar.

Os três modos que nos mostram o movimento do desenvolvimento operam, aqui, em sinergia, demonstrando que **participação, elaboração e expressão emocional e ocupação de lugares sociais** não são dimensões separadas do desenvolvimento, mas facetas interligadas de uma mesma potencialidade humana fundamental: a de estar-com-o-outro de modo significativo, afetivo e transformador. Trata-se de uma unidade dinâmica que só pode ser apreendida na situação concreta, e não pela fragmentação de comportamentos.

Mas não eram apenas seus movimentos corporais, gestos e ações que indicavam proposição, intencionalidade e protagonismo. Arlecchino passou, gradativamente, a usar a palavra para ser e estar naquele grupo. E é precisamente nessa potência de estar-com-o-outro que sua linguagem ganhava contornos mais reveladores. Como indica Vigotski (1934/2009b),

a linguagem emerge no interior das transformações das relações sociais vividas pela criança; o que nos permite compreender, analiticamente, que sua emergência acompanha mudanças de posição no coletivo e sinaliza novas formas de participação.

Essa observação desloca radicalmente a leitura da linguagem quando tomada apenas por sua forma externa. Em Vigotski (1934/2009b), a palavra não pode ser compreendida fora da situação social em que emerge: seu valor psicológico não reside na repetição sonora nem na correção formal, mas na função que assume na relação. Assim, quando Arlecchino passa a recorrer à palavra, não se trata apenas de um avanço expressivo, mas da consolidação de um novo modo de participação no grupo, no qual a linguagem opera como gesto relacional.

Porque havia outra dimensão nesses modos, elencados como eixos e subeixos, que merecia atenção cuidadosa: o modo como a palavra emergia, quando emergia, e para que emergia. Não era linguagem que flutuava desconectada do mundo social. Era linguagem que era gerada, constituída, elaborada precisamente nos pontos de maior conexão - palavra como gesto relacional, como ponte deliberadamente construída entre mundos. Mundo real e imaginário!

Há um equívoco comum, quase um estereótipo consolidado, sobre crianças autistas e linguagem, como podemos acompanhar no próprio DSM. Supõe-se, frequentemente, que a fala, quando presente, seja ecolálica, isto é, repetitiva, descontextualizada. Sons que ecoam sem ancoragem no mundo social, palavras que flutuam sem amarras relacionais. A leitura vigotskiana, contudo, desloca essa compreensão ao enfatizar que o critério psicológico da linguagem não é sua forma, unicamente, mas sua função no sistema das relações.

Durante os meses em que acompanhei Arlecchino, testemunhei uma linguagem que emergia precisamente na conexão com o enredo do Reino de Ocigam, na conexão com os personagens, com os objetos, na conexão comigo. “Vocalizações” que carregavam não apenas significado semântico, mas intencionalidade comunicativa e contextualização narrativa sofisticada. Marcas de uma palavra que nasce no encontro e se sustenta na relação.

A primeira vez que ouvi Arlecchino me dirigir a palavra foi naquela tarde memorável em que Branca de Neve visitou o parque. *"Oi, Princesa!"* (Ep. 01, 27/06/2023), não foi sussurro tímido nem grito aleatório. Foi uma enunciação dirigida, intencional. E quando respondi, ainda incerta sobre se havia compreendido corretamente aquele momento de conexão, ele reforçou: *"Você é uma Princesa!"*. (Ep. 01, 27/06/2023). A palavra, aqui, não apenas nomeia; ela afirma uma posição no enredo e sustenta um vínculo, mostrando que a linguagem, para Arlecchino, já operava como forma de estar-com-o-outro no drama coletivo.

Ademais, essas palavras inaugurais revelavam o que se viria a observar repetidamente nos meses seguintes. No **modo de participação**, a verbalização de Arlecchino funcionava como expressão verbal que indica processos de significação. Ele não apenas via a professora vestida com roupas diferentes da professora, mas reconhecia a Princesa, nomeava a personagem, compreendia o enquadramento simbólico em operação. O que, a partir de Vigotski (1934/2009b), podemos refletir: não se trata de simples identificação perceptiva, mas de um ato em que a criança apreende o sentido social do personagem e o reconstrói na situação concreta, articulando percepção, linguagem e relação.

Havia também **ampliação comunicativa** que não bastava pensar "é uma princesa"; era preciso **dizer, compartilhar essa percepção, iniciar relação verbal.** Como indica Vigotski (1934/2009b), o pensamento não se completa fora da palavra quando esta se constitui como meio de relação com o outro. A convicção inabalável na voz revelava **elaboração emocional pela linguagem**, isto é, as palavras carregavam não apenas informação, mas estado afetivo de certeza, de contentamento, de prazer na descoberta compartilhada. Era linguagem investida de afeto, expressão da unidade entre pensamento e emoção.

No episódio 3, quando recordávamos coletivamente as histórias que havíamos vivido, observei outra faceta dessa linguagem em constituição. Durante uma conversa sobre os livros trazidos pelo Pássaro Amarílis, "*Arlecchino, que até então observava o grupo com expressão atenta mas não havia vocalizado nada, falou: "Os bichos!"* (Ep. 03, 09/06/2023). A contribuição, embora breve, era contextualizada e referência direta aos múltiplos animais que apareceram na narrativa do livro. Trata-se de uma palavra condensada que sintetiza a experiência vivida, reunindo diferentes elementos sob uma mesma referência, indicando um movimento inicial de generalização.

Não foi vocalização solicitada por pergunta direta a ele. Foi participação espontânea na construção coletiva de memória narrativa. Era palavra que emergia não por pressão externa, mas por desejo interno de compartilhar o que sabia e, de certa forma, de fazer-se presente verbalmente no tecido da conversa coletiva. Aqui, a linguagem aparece como Vigotski (1934/2009b) a concebe: gerada da necessidade de relação, inscrevendo Arlecchino no plano interpsicológico da vivência e sinalizando um deslocamento qualitativo em seu modo de estar-com-os-outros. A linguagem não aparece como resposta formal, mas como meio de participação e produção de sentido na relação.

E então veio aquela tarde no parque de areia que já mencionei, quando Arlecchino criou seu bolo de areia e me convidou a brincar com ele. *"Come, é bolo"*. (Ep. 06,

20/06/2023). Três palavras que não apenas nomeavam, mas transformavam. *"É bolo"* era declaração ontológica naquele brincar dramático, no que estou propondo, isto "*é"* bolo. A palavra não apenas nomeia, não apenas designa um objeto ausente, mas institui uma realidade compartilhada, ainda que em um plano imaginativo, como podemos compreender com Vigotski (1934/2009b). No interior do brincar dramático, dizer *"é bolo"* para a areia equivale a produzir o objeto no plano imaginativo também, conferindo-lhe estatuto de coisa socialmente válida naquele contexto.

Já a palavra *"Come"* era o convite à ação compartilhada, iniciativa relacional que convoca o outro a ingressar na cena. Havia, ainda, a firmeza da voz que revelava convicção na própria criação, segurança no desejo proposicional. O que aprendemos com Vigotski (1934/2009b), toda palavra é constituída por motivos, necessidades e afetos que lhe dão direção e força.

Quando perguntei quem havia trazido os utensílios de cozinha, sua resposta foi imediata: *"Chapeuzinho Vermelho foi embora."* (Ep. 06, 20/06/2023). Cinco palavras que continham compreensão temporal (esteve aqui, não está mais), espacial (foi embora deste lugar), e sobre quem provocou a ação (foi Chapeuzinho quem trouxe). Também revelavam uma estrutura naquele brincar dramático: distinção entre professora e personagem, compreensão da transitoriedade de que papéis, e organização da sequência narrativa. Não era resposta literal à pergunta "quem trouxe?", mas uma elaboração situada que revela como a criança opera com a totalidade da situação vivida.

Nos episódios com os bonecos articulados Miro e Mô, com os quais manipulo instituindo vozes e trejeitos, a linguagem de Arlecchino revelava ainda outra qualidade: uma objetividade. Quando perguntei onde estavam os bonecos, *"Tá em cima", verbalizou Arlecchino, complementando seu gesto com uma declaração verbal concisa e precisa.* (Ep. 07, 27/06/2023). Não era frase completa no sentido gramatical convencional, mas evidenciava uma articulação entre gesto e palavra de modo funcional.

E, quando questionei se podia pegar os bonecos, disse: *"Pega"* (Ep. 07, 27/06/2023). produziu algo como uma "palavra-ato", que não descreve, mas que regula a ação do outro e organiza a relação.

Arlecchino não produzia enunciados extensos, mas cada palavra estava situada, orientada e relacionalmente implicada. Não se tratava de limitação, mas de uma forma de linguagem que articula gesto, olhar, entonação e palavra, constituindo mensagens completas no contexto da relação.

Ainda nesse episódio, observei também sua participação de linguagem por via de um som. Quando perguntei o que Mô era, que animal representava, "*Arlecchino, demonstrou engajamento significativo com os personagens ao imitar o som de um cavalo.* (Ep. 07, 27/06/2023). Não era palavra formal, mas era linguagem: um recurso semiótico funcional, socialmente compreensível no interior daquela situação compartilhada.

Com o "Tesouro da Proteção", a linguagem de Arlecchino evidencia um novo nível de articulação. Quando lemos a carta deixada por Pássaro Amarílis em meio ao tatame da sala de referência, perguntei, diretamente a Arlecchino, onde estava o tesouro que procurávamos. Arlecchino respondeu: *"vamos buscar o tesouro lá fora."* (Ep. 11, 03/08/2023). Era mais do que um simples "lá fora", mas uma localização e uma projeção de ação que inclui o coletivo e organiza a sequência narrativa. A fala articula tempo, ação e relação, indicando um uso da linguagem que passa a orientar a própria conduta e a do grupo, em consonância com o que Vigotski (1934/2009b) descreve como função reguladora da linguagem.

No episódio "Princesa Amana, venha ver nossos desenhos", antes mesmo da chegada da personagem:

"Convidei especificamente Arlecchino para falar com Aivilo, [...] a oportunidade de observá-lo interagindo com o telefone mágico revelou-se valiosa. Sua exploração do objeto foi inicialmente tátil e investigativa, dedos percorrendo a superfície do aparelho, explorando sua textura, investigando o mecanismo de discagem. Não era uma manipulação aleatória, mas uma exploração sensorial deliberada que parecia buscar compreender as propriedades físicas do objeto mediador de nossa experiência imaginativa.
"A fada está aguardando você falar com ela", orientei suavemente, criando um convite explícito à participação verbal no diálogo imaginário.
"Oiiiii fada", respondeu Arlecchino imediatamente, sua voz clara e bem articulada, o prolongamento da vogal reproduzindo exatamente o padrão de saudação que havíamos coletivamente estabelecido em nossas interações anteriores com a personagem. Esta resposta revelava não apenas memória das interações passadas, mas ação de reproduzir o tom e a qualidade vocal específica associada a este momento ritual particular.
"Pergunta para a fada se ela pode chamar a Amana?", sugeri, oferecendo uma estrutura comunicativa que ele poderia utilizar para avançar o diálogo imaginário. Arlecchino sorriu

em resposta, seu olhar fixo em meu rosto, como se buscasse pistas adicionais para orientar sua participação.
Percebendo que a estrutura frasal completa poderia representar um desafio comunicativo naquele momento, decidi oferecer uma formulação mais direta: "Pede pra ela chamar a Princesa Amana?". Novamente, ele sorriu em resposta, e desta vez articulou claramente: "A Princesa Amana!"
Sua exclamação, embora breve, carregava uma participação significativa no diálogo imaginário – pronunciou o nome com entusiasmo evidente, sua voz "bem articulada, alta, sonora", como observei na ocasião. Embora "converse pouco", quando o faz, suas frases demonstram estruturação compreensível, revelando que pode facilmente passar despercebido suas limitações verbais em contextos mais engajadores.
"Oi Princesa Amana!!", exclamou com energia, antes de devolver o telefone e retomar seu movimento pelo espaço – uma participação breve mas significativa, completamente conectada ao contexto narrativo e articulada à situação comunicativa em curso. (Ep. 13, 14/08/2023)

Tanto a exploração tátil inicial do telefone, quanto sua resposta *"Oiiii fada"* evidenciavam **um modo de participação** com **processos de significação** em curso: mobilização de experiências anteriores, reconhecimento do padrão ritual de saudação construído coletivamente no Reino de Ocigam e ajuste do tom ao momento comunicativo. A fala não emerge como repetição imediata, mas como organização da experiência vivida, na qual diferentes situações passam a ser articuladas pela palavra, indicando um movimento inicial de generalização.

E quando exclamou *"A Princesa Amana!",* sua fala evidenciava ampliação comunicativa. Não se trata de repetição do nome anteriormente dito, mas de apropriação vocal marcada por entonação, entusiasmo e intenção relacional. A palavra é retomada e transformada no interior da relação, convertendo sugestão em autoria e inscrevendo Arlecchino de modo ativo na cena.

Havia, ainda, nesse episódio, um **modo de elaboração emocional** em cena, que **expressava comunicação e atribuição de sentido**: os sorrisos em resposta às minhas sugestões eram expressões afetivas corporais que revelam atribuição de sentido. Não eram sorrisos vazios ou automáticos, mas manifestações de compreensão do que estava sendo proposto, de interesse em participar, de busca de orientação adicional através do contato visual comigo.

O olhar fixo em meu rosto não era déficit de contato visual, mas busca ativa de pistas comunicativas, era atenção social direcionada, era reconhecimento de que eu era fonte de informação sobre como proceder na situação imaginária. E a energia nas exclamações: o

prolongamento do *"Oiiiii*", a força do *"Oi Princesa Amana!!"*, eram **elaboração emocional pela linguagem.**

A voz não apenas transmitia informação semântica; ela carregava afeto, entusiasmo e prazer no jogo comunicativo. Arlecchino não falava de forma monótona ou desengajada. Sua prosódia revelava investimento emocional na relação.

O episódio revela, ainda, que havia **gestos e ações comunicativas com intenção de participar**, de aceitar o convite para falar ao telefone, de responder às saudações, de exclamar os nomes dos personagens. Arlecchino não permanecia em posição silenciosa ou periférica naquele momento, ele assumia temporariamente **um papel de interlocutor ativo em um modo de ocupar aquele coletivo.** E havia também **marca de reconhecimento no coletivo**: ao reproduzir o padrão de saudação coletivamente estabelecido *("Oiiiii")*, Arlecchino demonstrava pertencimento à cultura comunicativa do grupo, apropriação de formas compartilhadas de relação com os personagens do Reino de Ocigam. Não inventava uma forma idiossincrática de cumprimentar a Fada, usava a forma que todos usávamos, marcando-se como parte desse *nós*.

Embora ele tenha devolvido o telefone e retomado sua circulação pelo espaço, aquilo não indicava desengajamento ou superficialidade. Revelava, isso sim, autorregulação relacional. A intensidade e duração da participação correspondiam ao que ele desejava e sustentava naquele momento.

A observação que registrei: *"pode facilmente passar despercebido suas limitações verbais em contextos mais engajadores"* (Ep. 13, 14/08/2023), revela algo fundamental sobre a relação entre contexto e potência comunicativa. Não era que Arlecchino "melhorava" sua linguagem em contextos engajadores, mas a sua linguagem foi potente quando situada em contextos significativos, relacionalmente ricos, dramaticamente investidos. O que variava não era sua capacidade intrínseca, mas a qualidade do convite, a riqueza do contexto, a densidade das possibilidades comunicativas oferecidas.

No Reino de Ocigam, com o telefone mágico, com a Fada e a Princesa aguardando sua fala, Arlecchino encontrava razões para falar. A linguagem emergia porque havia algo significativo a dizer, alguém significativo com quem falar, algum mundo significativo a co-construir através das palavras, confirmando a tese vigotskiana de que o desenvolvimento da linguagem é, antes de tudo, desenvolvimento de relações sociais (Vigotski, 1934/2009b).

No episódio em que o Lobo Mau trouxe pistas sobre o lenço, Arlecchino demonstrou que a linguagem pode também ser expressão de prazer. *"Macio!", exclamou ele, sua voz*

entusiasmada.[...] "Rabo macio." E então, algo raro e precioso – uma risada espontânea brotou dele. (Ep. 19, 05/09/2023). A exclamação não apenas nomeava a qualidade tátil - celebrava-a. A repetição em forma expandida *("Rabo macio"*) não era ecolalia sem sentido, era elaboração, era amplificação da percepção, era compartilhamento entusiasmado da descoberta sensorial. E a risada que seguia não era comportamento estereotipado, era expressão genuína de contentamento compartilhado.

No mesmo episódio, a linguagem revelava ainda conexão narrativa entre episódios: *Foi neste momento que Arlecchino, que estava ouvindo atentamente disse: "O lenço da Princesa", sua voz clara cortando através do burburinho das outras crianças.* (Ep. 19, 05/09/2023). Arlecchino fazia a ligação entre elementos narrativos distantes no tempo: Lobo, pistas, lenço desaparecido, Princesa. Era memória narrativa verbalizada, era síntese linguística de toda a trama que se desenrolava ao longo de semanas.

Dias depois, quando o lenço finalmente reapareceu na janela, a linguagem de Arlecchino era de nomeação precisa: "*Com precisão surpreendente, estendeu a mão e puxou o lenço, segurando-o com ambas as mãos por um momento antes de declará-lo: "Lenço!"* (Ep. 26, 26/09/2023). Uma única palavra que conectava objeto físico, memória narrativa, significado simbólico. E imediatamente após, demonstrando antecipação emocional: *E então, ele disse: "Princesa, não chore."* (Ep. 26, 26/09/2023). Antes mesmo que a Princesa manifestasse qualquer tristeza, Arlecchino antecipava e oferecia conforto verbalizado. Era compreensão do arco emocional completo da narrativa (perda-recuperação, tristeza-contentamento, potencial), era uso da linguagem para modular proativamente estados emocionais.

E no momento final da devolução do lenço, a linguagem condensava tudo o que eu havia aprendido sobre Arlecchino. Quando perguntei de quem era o lenço, *"'Princesa', disse claramente, estendendo a mão para tocar levemente a borda do tecido azul."* (Ep. 27, 27/09/2023). Palavra e gesto articulados, memória e reconhecimento, participação verbal e gestual simultâneas. E novamente, o conforto verbalizado: *"Não chora, Princesa."* (Ep. 27, 27/09/2023). Afinal, enfim, o lenço poderia ser devolvido, e com ele, a recomposição da história, da relação e do afeto compartilhado.

Essa trajetória de Arlecchino, das primeiras aproximações orbitais à Branca de Neve até a devolução do lenço à Princesa Amana, revela algo fundamental: seus modos de participar, de expressar emoções e de ocupar lugares no coletivo não eram fixos ou homogêneos. Transformavam-se, ganhavam contornos distintos, dependendo da qualidade do

vínculo que ele estabelecia em cada situação. O que nos remete ao conceito vigotskiano de vivência, que designa precisamente a unidade entre pessoa e meio: não é o contexto em si que importa, mas como a criança o vive afetivamente, o que ela faz com ele (Vigotski, 1932-1934/2018d). Não bastava, portanto, observar como ele agia; era preciso compreender com quem ou com o quê ele se relacionava, pois essa diferença era constitutiva de seus modos de ser e estar no Reino de Ocigam.

Ao organizar o corpus analítico e sistematizar os episódios de todas as crianças, foi possível identificar quatro formas relacionais que emergiam no brincar dramático com/pelo o enredo: relação com a professora como personagem, com a professora fora do enredo, com outras crianças, e com enredo e objetos/personagens onipresentes. No caso de Arlecchino, ao revisitar seus 13 episódios selecionados para análise, observei que ele transitava pelas quatro formas relacionais, algo que revelava não apenas a diversidade de seus vínculos, mas a plasticidade e a intencionalidade de suas escolhas relacionais.

A primeira forma relacional, a relação com a professora como personagem, aparece de maneira marcante em seis episódios. Caracteriza-se por momentos em que Arlecchino não apenas reconhece a personagem, mas se relaciona diretamente com ela, estabelecendo diálogos, oferecendo objetos, demonstrando empatia. O modo de participação nessa relação é marcado por transições significativas: da periferia orbital para momentos de coautoria da cena. Quando Branca de Neve aparece, Arlecchino não apenas a nomeia corretamente, mas cria proposições a partir dela: convida corporalmente para a corrida, toca seus pés delicadamente, verifica sua presença constantemente.

Com a Princesa Amana, busca objeto de conforto por iniciativa própria, oferece a pelúcia dizendo "Não chore!", e depois, semanas mais tarde, ancora sua memória narrativa ao repetir "Não chora, Princesa" quando o lenço é devolvido. A expressão emocional é intensa: sorrisos ao olhar para a personagem, risadas ao correr pela sala, olhares frequentes para certificar-se que a personagem corria atrás dele, toques intencionais, corpo atento aos movimentos da personagem. São expressões afetivas corporais que revelam atribuição de sentido e elaboração emocional pela linguagem e narrativa. Quanto à ocupação de papéis sociais, há movimento evidente: da periferia para coautoria da cena quando convida corporalmente; da posição de "à margem" para líder de resposta coletiva quando oferece a pelúcia e outras crianças seguem seu exemplo; ocupação de papel afetivo e emocional dentro do coletivo, mesmo quando recusa o abraço físico deliberado, mas se aproxima e verbaliza cuidado.

A segunda forma relacional, a relação com enredo e objetos/personagens onipresentes, é a mais frequente, aparecendo em oito episódios. Caracteriza-se por momentos em que Arlecchino se relaciona com elementos simbólicos do Reino de Ocigam que não estão fisicamente presentes como personagens, mas que compõem a atmosfera narrativa: objetos mágicos, animais que aparecem nas histórias, elementos do enredo que se desdobram no tempo. O modo de participação aqui é predominantemente periférico-orbital, mas com aproximações significativas. Observa os pares e se envolve cantando enquanto observa. Verbaliza espontaneamente sobre "os bichos" do livro, evidenciando um processo de significação em curso, no qual reúne diferentes elementos da narrativa sob uma mesma referência, indicando um movimento inicial de generalização. Combina gestos — como apontar para cima ao falar da Antena — com palavras concisas e precisas ("Tá em cima", "Pega"), articulando linguagem e ação de forma funcional na situação. Aceita convites e participa com associações simbólicas que surpreendem: toca o rabo do Lobo, ri e, imediatamente, conecta "lenço da princesa", evidenciando a articulação de elementos da experiência e a mobilização da memória narrativa no interior da cena.

A expressão emocional manifesta-se de formas variadas: engajamento discreto (sorriso ao ver o telefone), gestos corporais precisos (apontamento com dedo para cima), atenção compartilhada, risos e movimentos rápidos de fuga (no Boi de Mamão), entusiasmo verbal e corporal (ao tocar objetos simbólicos), sorrisos e gestos expressivos que revelam prazer na ambientação criada. O corpo fala constantemente, mesmo quando as palavras são econômicas. Na ocupação de lugares sociais, há participações que, embora pareçam periféricas, são profundamente engajadas: canta junto ao grupo assumindo papel no coletivo; ao verbalizar "os bichos", contribui diretamente com os acontecimentos; seu modo de orbitar e se reaproximar evidencia forma própria de estar presente e ocupar espaço no grupo. Participa ativamente da fuga no Boi de Mamão, ajustando movimentação ao coletivo mesmo recusando vestir o personagem.

A terceira forma, a relação com a professora fora do enredo, aparece em três episódios cruciais, caracterizando-se por relações em que Arlecchino reconhece e busca a professora como pessoa, não como personagem. São momentos reveladores da compreensão sofisticada que ele desenvolve sobre as diferentes camadas de realidade e imaginação. O modo de participação é marcado pela proposição ativa: movimentos corporais deliberados, passos com intenção de ida até a professora, entrega de sua criação (o prato com bolo de areia), fala verbal contextualizada *('Come, é bolo'*). Há participação deliberada, espontânea,

que transforma relação pedagógica em relação de cumplicidade no brincar dramático. Quando perguntado sobre quem trouxe os utensílios, responde "Chapeuzinho Vermelho foi embora", demonstrando distinção clara: a professora está ali, mas não está como personagem naquele momento.

A expressão emocional inclui concentração e intencionalidade ao entregar o bolo, contato visual breve mas intenso, sorriso de satisfação ao ter convite aceito. A elaboração emocional pela linguagem é evidente: ele não apenas oferece, mas contextualiza narrativamente *("Chapeuzinho foi embora"*), demonstrando compreensão temporal, espacial e simbólica da situação. A ocupação de papéis sociais revela transição: da observação à proposição ativa do brincar, convida a professora à interação, decide se relacionar, ocupa e se desloca neste papel propositivo, depois se afasta para explorar outras possibilidades. Há fluidez entre posições que demonstra agência e consciência de si no coletivo.

A quarta forma, a relação com outras crianças, é a menos documentada explicitamente, aparecendo de modo mais marcado em um episódio, mas presente implicitamente em vários outros momentos. Caracteriza-se por relações horizontais, entre pares, sem (ou quase sem) mediação adulta direta. No episódio 10, "Arlecchino e suas folhas", o que acontece nos surpreende:

No meio desta exploração coletiva, notei algo que imediatamente capturou minha atenção. Arlecchino se aproximou do grupo [de crianças]*, observando o que faziam com expressão de interesse. Este movimento simples já representou algo significativo, pois ele raramente se envolve espontaneamente em situações coletivas iniciadas por outras crianças.*
Mais surpreendente ainda foi quando, após alguns momentos de observação, ele começou a participar da coleta de folhas, agachando-se para examinar e selecionar alguns exemplares. Não era uma imitação mecânica do comportamento alheio, mas um modo de operar naquele interesse partilhado. [...]
Após alguns minutos de coleta, o pequeno grupo se dirigiu a mim para mostrar seus tesouros naturais. Erguiam suas folhas como pequenos troféus, cada criança ansiosa para compartilhar suas descobertas particulares. Em meio a este momento de partilha coletiva, Arlecchino colocou o seu achado em meio aos das demais crianças: um exemplar de vermelho carmim intenso, quase purpúreo, com pequenos fragmentos de gramado verde aderidos à sua superfície úmida, criando um contraste cromático fascinante.
Não era apenas mais uma folha, mas uma composição visual única que parecia ter sido específica com extraordinária consciência estética. Havia uma qualidade quase artística na escolha, como se Arlecchino tivesse imaginado possibilidades visuais que foram escapadas a outros coletores. (Ep. 10, 10/07/2023)

Há participação protagonista no gesto de escolher e apresentar uma folha ao grupo: não qualquer folha, mas uma com contraste cromático elaborado. Mas a expressão emocional

manifesta-s também na escolha estética elaborada, na demonstração de sensibilidade visual e expressiva, no gesto cuidadoso ao apresentar sua escolha ao grupo. Não é participação casual, mas investida de significado e intenção comunicativa. Vemos, ainda um modo de ocupação de papéis sociais em transformação: Arlecchino sai da posição periférica e assume papel ativo dentro de pequeno coletivo de coleta. Sua escolha da folha marca protagonismo estético dentro do grupo, revelando que pode ocupar lugar de referência também nas relações horizontais, não apenas nas verticais com adultos.

Essas formas relacionais não são categorias rígidas ou fixas, mas configurações fluidas pelas quais Arlecchino se vinculava ao Reino de Ocigam, aos adultos, às crianças, aos objetos, aos enredos. Cada forma revela não apenas *como* ele participava, mas *com quem* ou *com o quê* ele escolhia se conectar e essas escolhas eram sempre singulares, intencionais, carregadas de sentido. Não se trata, portanto, de enquadrar Arlecchino em modos fixos de relação, mas de compreender a riqueza e a plasticidade de seus vínculos, a diversidade de suas formas de estar-com-o-outro.

Também o que fica evidente ao analisar os 13 episódios selecionados, e o movimento do desenvolvimento de Arlecchino por meio dos eixos, são as quatro dimensões transversais que apresentamos na parte 2 deste Ato: **significação**, **apropriação**, **zona de desenvolvimento proximal** e **indícios de tomada de consciência**. Não se trata da aplicação de conceitos abstratos a uma realidade concreta, mas de compreender como esses processos vigotskianos explicam o movimento no drama do desenvolvimento de uma criança real.

Quando Arlecchino diz "*Oi, Princesa!",* testemunhamos aquilo que Vigotski (1934/2009b) descreve como o processo pelo qual o vivido se converte em sentido. Não há ali mera repetição ou nomeação mecânica. Há a articulação viva entre o plano imediato da experiência — a professora vestida de forma diferente, com gestos teatrais, com luvas vermelhas — e as formas culturais de interpretar o mundo: as figuras das princesas, os contos de fada, as narrativas que atravessam a infância.

A palavra "Princesa" funciona aqui, conforme nos ensina Vigotski (1934/2009b), como a unidade viva onde palavra, afeto e situação concreta se entrelaçam de forma indissociável. Arlecchino não apenas vê algo diferente. Trata-se de um movimento de significação no qual diferentes elementos da experiência são articulados pela linguagem, produzindo uma forma de participação que se realiza na relação. O afeto, constitutivo dessa vivência, orienta sua atenção e determina a relevância que a experiência adquire naquele instante.

Vemos a **significação** operando também quando Arlecchino transforma areia em bolo. O "é bolo" não é fantasia desconectada, mas aquilo que Vigotski (1934/2009b) compreende como transformação do vivido: a areia úmida se articula com a ideia cultural de bolo, com as práticas sociais de servir comida, de compartilhar refeições. É significação em ato, revelando a potência humana de fazer com que as coisas signifiquem algo além de sua aparência imediata.

Também a resposta *"Chapeuzinho Vermelho foi embora"* condensa múltiplas dimensões de significação: temporal (esteve aqui/não está mais), espacial (foi embora deste lugar), e simbólica (compreensão de que papéis podem ser assumidos e abandonados). E quando diz *"vamos buscar o tesouro lá fora"*, Arlecchino articula temporalidade (ação futura projetada), espacialidade (lá fora versus aqui dentro) e coletividade (vamos = eu + outros) – revelando como a significação reorganiza a experiência e orienta novas possibilidades de ação.

No brincar dramático com o Reino de Ocigam, a significação encontra campo privilegiado precisamente porque palavra, afeto e situação se apresentam de forma intensificada. O enredo, as personagens, os objetos simbólicos, a atmosfera ficcional criam condições para que Arlecchino viva outras perspectivas. E aquilo que se vive não permanece no plano da ação imediata – adquire sentido e, ao fazê-lo, compõe significações que orientam o modo como ele participa, compreende e recria o que vive, em um processo espiralado de transformação.

Podemos ainda refletir sobre aquilo que identifiquei, já no início do diário de campo, como o modo orbital de Arlecchino. Esse modo de participar materializa um processo que, à luz de Vigotski (1934/2009b), pode ser compreendido como reorganização da relação da criança com as formas sociais de ação, processo que Smolka (2000) nos permite nomear e refinar conceitualmente como **apropriação.** Não há imitação mecânica das formas de participação das outras crianças — sentar em círculo, ocupar o centro da roda ou aderir ao abraço coletivo. O que se observa é o tornar próprio aquilo que o meio oferece, de maneira singular, revelando que apropriação não significa ajustar-se ao esperado, mas produzir modos próprios de ação no interior das práticas sociais.

As circulações espiraladas, a forma de aproximar-se e afastar-se, o modo de habitar a periferia mantendo conexão por meio do olhar, tudo isso revela apropriação em curso. Arlecchino transforma, à sua medida, os elementos do Reino de Ocigam, reelaborando-os em

uma gramática corporal característica. Não é ausência de participação, **mas participação orbital: uma apropriação singular que transcende expectativas convencionais.**

Como destaca Smolka (2000), o termo apropriação preserva o núcleo do pensamento vigotskiano: o movimento singular de significação do que é socialmente oferecido. É sempre tensão entre o próprio e o pertinente. E vemos essa tensão operando quando Arlecchino, ao ouvir o chamado para um abraço, responde acelerando seu movimento circular com um sorriso: não recusa, não adequa, mas cria também porque propõe o pega-pega como seu modo próprio de responder ao convite de conexão.

Na linguagem, a apropriação também se manifesta. Quando Arlecchino diz *"Oiiiii fada"*, reproduzindo o prolongamento da vogal estabelecido coletivamente, ele não copia mecanicamente, mas apropria-se de uma forma cultural compartilhada, marcando-se como parte do "nós" que se relaciona com as personagens de maneiras específicas. Mas essa apropriação é investida de afeto, intencionalidade e criação: a forma como transforma a sugestão da professora em exclamação própria *("A Princesa Amana!"*) revela o processo pelo qual o culturalmente oferecido se transforma em operação singular.

O episódio do bolo de areia condensa esse processo. Os utensílios eram possibilidade cultural oferecida, mas o que Arlecchino faz ultrapassa o proposto: cria a situação de servir comida, escolhe a parceira, transforma simbolicamente o material. **Apropriação não como domínio de narrativa pronta, mas como criação situada** pela qual cada gesto revela a reconstrução, pela criança, das formas culturais que sustentam o acontecimento dramático.

Na cena em que Branca de Neve aproveita um “convite corporal” de Arlecchino para estabelecer um jogo de “pega-pega” temos uma janela privilegiada para entender a ZDP em Vigotski (1934/2009b). Não como intervalo entre níveis de desempenho, mas como campo relacional vivo pelo qual algo que ainda não está plenamente formado começa a se anunciar.

Eu, enquanto Branca de Neve, chamo as crianças para abraço e Arlecchino responde acelerando seu movimento com sorriso que contém convite implícito, há algo em formação. Minha decisão de entrar em seu jogo – aceitar o convite não-verbal, persegui-lo em vez de insistir no abraço convencional – cria as condições relacionais nas quais ele pode experimentar novas formas de conexão.

A ZDP se manifesta precisamente nesse encontro: entre a iniciativa de Arlecchino, sua criação de uma relação, e minha resposta, emerge algo que não estava plenamente formado antes: uma brincadeira de perseguição coletiva que é gerada de seu convite singular. O enredo

dramático, minha presença como personagem, a atmosfera lúdica compõem o campo relacional que sustenta a emergência dessa possibilidade.

Como entendemos em Vigotski (1934/2009b), a ZDP não é apenas condição do desenvolvimento, mas espaço de autoria. Ao agir com apoio do outro e do contexto dramático, Arlecchino cria modos próprios de estar na proposta do Reino de Ocigam, produzindo aberturas que se articulam ao conjunto de sua história e de seus modos singulares de significar o mundo.

Vemos a ZDP operando também quando Arlecchino busca a pelúcia para consolar a Princesa Amana. O enredo dramático (lenço desaparecido, tristeza da personagem), minha performance como Amana chorando, todo o contexto relacional criam condições para que ele experimente e consolide forma de protagonismo ainda não manifestada plenamente. A linha reta propositiva (em vez do movimento orbital), a busca deliberada por objeto de conforto, as palavras "Não chore!" emergem nesse espaço vivo que é a ZDP.

Não se trata de Arlecchino "alcançar" patamar superior por ter recebido "ajuda". Trata-se de processo mais complexo e dialético: o contexto dramático, as relações, os objetos simbólicos, as personagens compõem campo de possibilidades pelos quais ele pode experimentar, criar, transformar. E nesse processo, não apenas Arlecchino se transforma, mas o próprio grupo se transforma quando outras crianças seguem seu exemplo, quando ele se torna, momentaneamente, referência para o coletivo.

As pausas significativas no seu modo orbital revelam importantes **indícios de reorganização qualitativa do agir,** isto é **indícios de tomada de consciência,** tal qual podemos pensar por meio de Vigotski (1934/2009b). Quando Arlecchino interrompe seu movimento circular para fixar os olhos nas luvas vermelhas ou para esperar na base do escorregador, não é mais apenas movimento periférico, mas escolha deliberada de quando e como se aproximar.

Há, nessas pausas, sinais de que algo se reorganiza: reconhecimento de si e do outro, diferenciação entre momentos de circulação e momentos de conexão direta. Embora sejam formas embrionárias,afinal, tratamos de criança de três anos, anunciam nova forma de se situar no brincar dramático, revelando que Arlecchino passa a se relacionar de outro modo com a realidade, consigo mesmo e com o outro.

A diferenciação entre professora e personagem representa indício especialmente crucial. Quando responde *"Chapeuzinho Vermelho foi embora"* após eu perguntar quem trouxe os utensílios, Arlecchino demonstra compreensão de que eu, naquele momento, não

estava como personagem. Essa diferenciação revela, nos termos vigotskianos, reorganização na forma de compreender as camadas de realidade e imaginação, reconhecimento de que papéis podem ser assumidos e abandonados, de que a mesma pessoa pode ocupar diferentes posições simbólicas.

O episódio da Princesa Amana oferece múltiplos indícios de tomada de consciência. Arlecchino não apenas reconhece estados emocionais alheios, mas compreende relações causais: seu gesto pode mudar o estado emocional do outro. A expressão de contentamento quando a Princesa para de chorar revela que Arlecchino não apenas age por agir, mas avalia o efeito de sua ação. São operações psíquicas de ordem superior, como discutiria Vigotski (1931/2021), começando a se constituir.

A antecipação emocional no episódio do lenço também é reveladora. Quando diz *"Princesa, não chore"* antes mesmo que a personagem manifeste tristeza, Arlecchino demonstra compreensão do arco emocional completo da narrativa. É a antecipação que revela, nos termos vigotskianos, formas mais complexas e deliberadas de se relacionar com o vivido – orientando proativamente, por meio da linguagem, estados emocionais futuros.

O reconhecimento de si como parte do coletivo, manifesto no *"vamos"* em *"vamos buscar o tesouro lá fora"*, também sinaliza reorganização qualitativa. É a inclusão deliberada no "nós", reconhecimento de que a busca é empreendimento conjunto, compreensão de que a narrativa tem desdobramentos que envolvem ação coletiva futura.

Esses indícios não são isolados. Acumulam-se, adensam-se, entrelaçam-se ao longo dos meses no Reino de Ocigam. Cada nova situação dramática cria condições para que formas mais complexas de consciência comecem a se anunciar, revelando novas possibilidades de posicionamento de Arlecchino no drama de sua própria constituição.

É fundamental compreender que essas quatro dimensões vigotskianas não operam de forma isolada ou sequencial. No interior do brincar dramático pela ação pedagógica da professora, significação, apropriação, zona de desenvolvimento proximal e indícios de tomada de consciência compõem movimento contínuo, espiralado, ascendente no qual cada dimensão se apoia nas demais e se transforma em relação a elas.

A cena do "bolo de areia", no episódio 6 “Cena de afeto II”, ilustra esse movimento. Quando Arlecchino transforma areia em bolo (**significação**: articula materialidade com formas culturais), escolhe a mim como parceira (**apropriação**: torna própria a prática de servir comida de modo singular), faz isso no contexto de nossa relação construída ao longo dos episódios (**ZDP**: campo relacional que sustenta essa criação), e demonstra compreensão

da distinção entre professora e personagem (**indícios de tomada de consciência**: diferenciação de papéis), temos todas as dimensões operando articuladamente.

Esse movimento espiralado é o que, em Vigotski (Vygotski, 1997a; Vygotski, 2006a; Vigotski, 1931/2021), podemos compreender como o drama do desenvolvimento: não linha reta ascendente, não estágios sucessivos rígidos, mas processo vivo, dialético, no qual avanços e recuos, criações e consolidações, experimentações e estabilizações compõem a tessitura complexa da constituição humana.

A história de Arlecchino com o Reino de Ocigam faz mais do que ilustrar conceitos vigotskianos, ela revela-os em movimento, os comprova em sua potência explicativa. Por meio das dimensões transversais, compreendemos *como* o brincar dramático cria condições privilegiadas para que as crianças não apenas participem, mas transformem sua forma de estar no mundo.

As circulações orbitais de Arlecchino eram de apropriação singular. Suas pausas significativas eram indícios de tomada de consciência em formação. Suas palavras eram significações complexas. Seus gestos de cuidado eram expressões de desenvolvimento que desafiam qualquer expectativa redutora. E tudo isso acontecia no campo relacional vivo da zona de desenvolvimento proximal.

Arlecchino nos ensinou que quando criamos espaços pelos quais imaginação, emoção e relação se encontram de forma intensificada, quando sustentamos zonas de desenvolvimento proximal ricas e acolhedoras, o desenvolvimento humano surpreende. Ele nos mostrou, na prática viva, aquilo que a articulação dessas dimensões vigotskianas nos permite compreender: que participação tem muitas gramáticas, que apropriação é sempre singular, que significação transforma o vivido, que a consciência se reorganiza no drama da vivência. E que todas essas dimensões, quando articuladas na análise, operam em movimento espiralado, entrelaçadas, produzindo a tessitura complexa do desenvolvimento humano.

4.3.2 Pierrot: o colecionador de pistas

"Nesta turma, dois meninos com diagnóstico fechado de TEA, tá?!" Foi mais ou menos essa frase, chegando junto com a listagem das crianças que comporiam o Maternal II B em 2023, que antecedeu a entrada de Pierrot na minha trajetória docente.

A primeira vez que o vi, ele dormia. O grupo de cerca de 28 crianças estava descansando após o almoço, quando adentrei a sala de referência para assumir o turno da tarde, e as colegas da manhã apontaram-no discretamente entre os corpos pequenos sob os colchonetes: aquele ali é Pierrot, disseram-me. Ele estava agarrado a uma pelúcia de Baleia. Não frouxamente, como quem segura um objeto qualquer, mas com a intensidade de quem abraça algo inegociável.

Quando chegou a hora do lanche e precisamos despertá-lo, fiz com cuidado, sem saber o que esperar. Lembro-me de me indagar: Será que aceitaria guardar aquele pertence tão precioso, como as outras crianças faziam com os seus? Mas as colegas do período matutino haviam nos tranquilizado: bastava convidá-lo a colocar o objeto em um local visível.

Contudo, nem precisei convidá-lo. Ao ver as outras crianças deslocando-se para suas mochilas para organizar seus objetos de apego, Pierrot fez o mesmo. Assim como a maioria do grupo que frequentava uma instituição escolar desde o ano anterior, ele estava habituado à rotina. E, embora o primeiro dia do ano letivo, não demorou a se localizar na tarefa de levantar-se, caminhar até sua mochila e tentar acomodar a Baleia lá dentro. Como não cabia, minha colega de sala ofereceu ajuda e perguntou, com delicadeza, se tudo bem deixarmos na prateleira. Ele não respondeu com palavras. Respondeu com o olhar: desconfiado, avaliativo, e depois, a cada passo que dava em direção ao refeitório, voltava a cabeça para trás, verificando se seu estimado brinquedo permanecia onde o havia deixado, se estava em lugar seguro.

Foram esses olhares a princípio vigilantes, meticulosos, carregados de uma atenção que eu ainda não compreendia, mas que começaram a me mostrar quem era Pierrot. Observativo. Um modo de estar no coletivo acompanhado sempre pelo seu rítmico chacoalhar de mãos e balanço do corpo, uma dança silenciosa que, naquele momento, eu ainda não sabia ler, mas que à medida que nos conectávamos, à medida que acontecia a narrativa do Reino de Ocigam, à medida que se tornavam registro em diário de campo, foram para mim fazendo sentido. Aliás, um outro sentido, que não aquele que estava atribuído ao comportamento de estereotipia do TEA: o tal “flapping” das mãos, junto com o movimento do corpo para frente e para trás.

Contudo, era comum perceber que esses seus olhares, seu tom observador, navegavam como que para dentro de si, especialmente quando sua dança particular estava em acontecimento. O que, paradoxalmente, podia indicá-lo como distraído, como eu mesma cheguei a fazer em um dos primeiros episódios registrados no diário. Foi o dia em que trouxe

os bonecos articulados Miro e Mô e mobilizei as crianças, antes de manipulá-los, contando que estavam dormindo dentro de um saco de dormir:

"Pierrot, que normalmente mantinha um olhar mais disperso, agora fixava seus olhos intensamente em meus movimentos, seu corpo levemente inclinado para frente em uma postura que comunicava interesse. [...[Sorria abertamente, seu olhar alternando entre os bonecos e meu rosto, como se buscasse estabelecer uma conexão entre o manipulador e os objetos manipulados. Esta alternância de foco não parecia dispersa, mas investigativa. Havia um estado analítico em seu olhar, como se estivesse processando a relação entre o animador e o animado." (Ep. 07, 23/06/2023)

Embora tenha anotado que *"normalmente mantinha um olhar mais disperso",* também não deixei de notar que seu corpo inclinado para frente, sorriso aberto, olhar que alternava, que buscava conexões, nada disso era dispersão. Era presença, mas que de um tipo que eu ainda estava aprendendo a reconhecer.

Pierrot não corria ao encontro, não gritava de entusiasmo, não disputava o primeiro lugar para tocar os bonecos. Seu envolvimento se inscrevia nos interstícios: na inclinação mínima do tronco, no brilho dos olhos que seguiam o movimento das cordas, no sorriso que surgia sem alarde. Havia ali um modo de estar que não se confundia com retraimento, com "fortuito", mas que também não se ajustava às expectativas mais óbvias de participação. Era outra lógica, outro ritmo, outra maneira de construir sentido.

Mesmo quando parecia afastado do que estava sendo proposto, como na tarde em que Branca de Neve nos visitou, seus movimentos sutis davam notícias de algo em curso:

"Pierrot permanecia sentado um pouco mais distante, suas mãos em movimento contínuo, seu olhar alternando entre mim e um ponto fixo na parede, como se processasse a cena em fragmentos mais digeríveis. Seu corpo ocasionalmente se balançava para frente e para trás, em um ritmo que parecia ajudá-lo a regular suas sensações." (Ep. 01, 02/06/2023)

Aquela alternância de olhar não era fuga, mas tradução. Como se Pierrot precisasse fragmentar a intensidade da cena para captá-la. E aquele balanço, longe de ser inquietação sem propósito, era regulação, um modo de calibrar o excesso de mundo que o atravessava.

Foi com Vigotski (1925/2023b) que aprendi a nomear essa diferença entre parecer distante e estar elaborando. No texto "A consciência como problema da psicologia do comportamento", ele descreve assim o modo como o mundo chega até nós: "O mundo é como que despejado pela abertura maior de um funil com milhares de estímulos, inclinações, apelos; dentro do funil ocorre uma luta incessante, um embate [...] O comportamento

realizado é uma parte ínfima do possível. O ser humano a todo momento é pleno de possibilidades não realizadas.” (Vigotski, 1925/2023b, p. 41)

Pierrot era exatamente essa abundância silenciosa de possíveis. A diferença entre a abertura maior e a menor do funil, aquela zona onde estímulos lutam, se chocam, se transformam antes de se converterem em gesto, era nele especialmente visível. Seus movimentos mínimos eram a expressão do que ainda não se cristalizara em ação evidente, mas que estava ali: possibilidades em luta, sentidos em construção, caminhos que buscavam uma forma de aparecer.

Ao longo de vinte e um episódios analisados, foi possível perceber que as sutilezas emanadas por este menino, compunham uma metamorfose de desenvolvimento. Um menino que, por meio de um mundo de “faz-de-conta”, paradoxalmente tornou-se mais real do que a própria realidade que o assolava até então: aquela do laudo, do diagnóstico formalizado. E foi justamente observando essas passagens que transitavam do silêncio ao gesto, do balanço rítmico à iniciativa, que os eixos de análise foram se desenhando. Não como categorias impostas de fora, mas como caminhos que Pierrot mesmo foi me ensinando a percorrer.

Como no primeiro episódio registrado, em que eu, enquanto Branca de Neve, o percebi:

“Pierrot permanecia sentado no mesmo lugar onde o grupo havia iniciado, suas mãos agora se agitando no ar com movimentos mais rápidos enquanto observava a correria. Sua expressão se alternava entre o riso contido e uma intensidade contemplativa, como se estivesse simultaneamente processando o movimento visual e o barulho ao seu redor. Ele não parecia incomodado com a agitação, mas tampouco demonstrava desejo de juntar-se fisicamente a ela.
Parei diante dele, ligeiramente ofegante pela corrida, e estendi minha mão com um gesto delicado, próprio de uma princesa. "Gostaria de correr comigo?", perguntei, mantendo meu olhar gentilmente fixo no dele, respeitando seu tempo para processar o convite. Pierrot me olhou diretamente nos olhos por um breve momento - algo que não acontecia com frequência - sua expressão mudando para uma seriedade analítica, como se avaliasse não apenas o convite, mas todas as suas implicações daquele convite.
Após um momento que pareceu se estender, sua mão pequena alcançou a minha, não com a impulsividade típica das outras crianças, mas com um movimento deliberado e decidido. Nossos dedos se entrelaçaram e, com um cuidado que reconhecia seu ritmo próprio, começamos a correr de mãos dadas, ele ajustando seus passos aos meus, encontrando juntos uma cadência confortável.” (Ep. 01, 02/06/2023)

Ali estavam condensados em poucos minutos, os movimentos dele que aprendi a reconhecer como movimentos de desenvolvimentos em modos dos eixos de análise. Um

movimento contemplativo que indicava um modo de participação: sentado, mãos agitadas, riso contido, processando a cena em fragmentos. Que transitou para um movimento **engajado**, quando sua mão alcançou a minha de forma deliberada. Não era a entrada explosiva de quem corre ao encontro, mas uma chegada pensada, avaliada e decidida.

Sua **expressão emocional** também se revelava nessa cena: o riso reservado que alternava com a intensidade contemplativa, a seriedade analítica ao avaliar o convite, e depois, quando corremos juntos, algo que o registro não captura em palavras, mas que meu corpo sentiu: um relaxamento, uma entrega à cadência compartilhada.

Havia ainda, em cena, um **modo de deslocamento no coletivo,** afinal, Pierrot saira do lugar onde permanecia, literal e simbolicamente. Deixou a posição de **observador periférico** para ocupar, mesmo que por alguns minutos, o centro da brincadeira, de mãos dadas com a personagem.

Mais tarde, quando saímos para o parque, essa dança entre aproximação e distância continuou a se desenhar:

"O parque de areia, banhado pela luz dourada do sol da tarde, oferecia múltiplas possibilidades de brincadeira. Algumas crianças imediatamente começaram a construir castelos na areia, outras se dirigiram aos balanços, e um pequeno grupo continuou a brincadeira de pega-pega iniciada na sala. A dinâmica agora se transformava - as crianças ora se aproximavam de mim para alguma interação direta, ora se afastavam para suas brincadeiras autônomas, criando um fluxo natural de engajamento.
Pierrot havia se dirigido ao escorregador, seu corpo demonstrando uma intenção apesar da ausência de comunicação verbal. Observei-o subir cuidadosamente os degraus, seu corpo tenso revelando tanto entusiasmo quanto apreensão. Ao chegar ao topo, hesitou por alguns segundos, suas mãos agarrando firmemente as laterais enquanto seu olhar alternava entre a descida à sua frente e minha figura há alguns metros de distância.
Aproximei-me do escorregador e me posicionei na base, oferecendo tanto segurança quanto um destino para sua jornada. "Vou te esperar aqui embaixo", disse com a voz melodiosa da Branca de Neve. Pierrot não respondeu verbalmente, mas seu corpo relaxou visivelmente e, após mais alguns segundos de preparação interna, ele se lançou pela rampa do escorregador.
A descida foi rápida, terminando com Pierrot aterrissando suavemente na areia próximo aos meus pés. Seu rosto se iluminou com um sorriso contido, mas genuíno. Sem palavras, ele se levantou e imediatamente começou a escalar novamente os degraus do escorregador, estabelecendo uma rotina que parecia oferecer-lhe tanto prazer quanto conforto em sua previsibilidade. Ele amava fazer aquilo várias e várias vezes, mas não estava acostumado tendo uma personagem outra por perto.
Decidi juntar-me a ele nessa brincadeira, subindo os degraus logo atrás. Pierrot olhou para trás, sua expressão inicialmente confusa transformando-se em curiosidade. Ao chegar ao topo, sentei-me na rampa e esperei que ele fizesse o mesmo ao meu lado. Após um momento de hesitação, ele se sentou, mantendo uma pequena distância entre nós, seu corpo ligeiramente inclinado para longe, mas ainda assim conectado à brincadeira compartilhada.

Descemos juntos, eu controlando minha velocidade para me manter próxima a ele. A descida compartilhada pareceu intensificar a experiência para Pierrot- sua risada, normalmente contida, agora ecoava mais livre enquanto deslizamos lado a lado. Ao chegarmos à base, ele imediatamente se virou para mim, não com palavras, mas com seus olhares. Novamente a confusão que eu havia notado anteriormente: será que se questionava quem era eu naquele momento afinal? [...]" (Ep. 01, 02/06/2023)

A hesitação que aparece no alto do escorregador, aquele corpo tenso, mãos firmes, respiração suspensa, contudo não era recusa, mas expressão de uma **complexidade emocional** em curso. Eu havia registrado: *"tanto entusiasmo quanto apreensão"*. Uma ambivalência afetiva não tão rara de se ver em crianças pequenas, e, em si mesma, profundamente **dramática**.

Vigotski (1925/1999b), no capítulo que analisa Hamlet, afirma que o drama nasce justamente da coexistência de tendências opostas, que não se anulam, mas se intensificam reciprocamente. O herói trágico vive no intervalo entre impulsos contraditórios: agir e não agir, avançar e recuar. É nesse embate interno que o drama se constitui. No herói trágico, esse conflito torna-se motor da ação; na criança pequena, além de motor da ação é do desenvolvimento. Pierrot vivia ali esse princípio estrutural: o impulso para o novo e a necessidade de resguardar-se se enfrentavam no mesmo gesto. Ele queria a descida, mas precisava negociá-la com o que sentia.

É por isso que sua hesitação é, ao mesmo tempo, **um modo de participação** e **um modo de expressão emocional**. Ele participa porque hesita, e hesita participando. Sua entrada no brincar dramático com a Branca de Neve passa pela elaboração do que sente; e sua emoção se expressa na forma como participa. Os eixos, aqui, não funcionam como categorias isoladas, são campos que se atravessam e revelam o tecido dramático do desenvolvimento. Tudo aquilo que Pierrot faz com o corpo é já pensamento e já afeto: a unidade angular intelecto e afeto (Vigotski 1924/1997c)

A repetição que se seguiu: subir e descer, subir e descer, não era mera rotina automática, mas um modo próprio de **participação**, estruturada pela previsibilidade. Porém, havia novidade: a presença da personagem. Pierrot mantinha o roteiro, mas agora havia um elemento inesperado orbitando sua ação. E foi quando subi os degraus atrás dele que o drama interno ganhou outra camada. A *"expressão inicialmente confusa"* que observei sobre ele não era desorientação, era surpresa a ruptura da previsibilidade, a irrupção do imprevisto, exatamente o tipo de perturbação leve que abre espaço para criação no brincar.

Ainda assim, Pierrot não se retraiu. A curiosidade venceu o desconforto. Ele aceitou minha presença, mas **regulando a proximidade**: sentou-se ao meu lado, mas não colado; inclinou o corpo levemente para longe, preservando limites sensoriais e emocionais, sem romper o vínculo. É aí que vemos surgir um **modo de deslocamento de papéis sociais**: de criança que brinca sozinha repetidamente, para criança que brinca junto, ainda que nos próprios termos, com autonomia na negociação da distância e da relação.

Ao longo da análise dos episódios é possível perceber muitas outras cenas de hesitação por parte de Pierrot, mas nunca como repetição idêntica. É um modo que se transforma conforme o acontecimento e, sobretudo, conforme o envolvimento. Em algumas cenas, a hesitação se aproxima de uma recusa, como veremos mais adiante; em outras, como na do escorregador, ou mesmo na sala de referência a aceitar convite da personagem, torna-se uma ponte para o engajamento.

Também certa vez, quando nos preparávamos para uma das visita de Chapeuzinho Vermelho, fazendo nossa habitual roda, "*criando aquela atmosfera de expectativa que tanto valorizavam [...] formando um círculo que sempre me lembrava os antigos rituais de contação de histórias ao redor da fogueira, uma tradição humana que atravessa culturas e tempos."* (Ep 04, 13/06/2023). Observei que "*Pierrot estava sentado ao lado da professora Ardnas*[77]*, uma posição que havia começado a ocupar com mais frequência nas últimas semanas."*(Ep 04, 13/06/2023).. Enquanto os colegas se remexiam para encontrar posições confortáveis, Pierrot *"[...] demonstrava uma quietude atenta que me surpreendeu. Seus olhos castanhos escuros, observavam cada movimento meu com uma intensidade que sugeria antecipação."*(Ep 04, 13/06/2023).

A mudança do lugar em que ele se sentava não era aleatória; expressava um **reposicionamento social** construído ao longo de semanas. Não se tratava apenas da proximidade física com a professora, mas da emergência de um modo de estar no coletivo menos periférico, uma forma de **ocupação do espaço social** que já anuncia transformação.

Sua postura na roda era outra evidência disso. Pierrot demonstrava uma quietude atenta, não porque estava parado e as outras crianças, não, mas porque seu corpo, sempre em constante balançar e chacoalhar as mãos, encontrou uma outra forma de elaborar o acontecimento. Seus olhos fixos, corpo orientado para o centro. Não era o corpo que se regulava pela movimentação constante: era um corpo que antecipava. Essa antecipação, em

[77] Ainda que as professoras tenham autorizado a divulgação de seus nomes, optou-se pelo uso de nomes ficcionalizados, a exemplo de *Aivilo*, construído por inversão do nome da pesquisadora.

unidade entre intelecto e afeto (Vigotski (1924/1997c), já configurava uma **participação engajada**, em estado distinto daquela participação hesitante do escorregador. Aqui, ele não hesita: ele se prepara.

Algo evidente também quando:

"*Posicionei a pequena caixinha de música no centro da roda [...]* E, "*Para minha emoção e surpresa, Pierrot imitou o gesto* [de colocar as mão no coração] *com precisão deliberada. Sua pequena mão descansou sobre o peito, e seus olhos se fecharam com uma expressão de seriedade quase solene. Este gesto revelou uma compreensão sobre o código compartilhado que foi construído ao longo dos meses – não era apenas uma imitação mecânica, mas uma participação em um ritual coletivo."* (Ep. 04, 13/06/2023)

Como refleti no próprio diário de campo, o gesto de "colocar a mão no coração" não é imitação mecânica: é **participação ritual**, um modo de engajamento que depende da compreensão do código coletivo. É como se, ao colocar a mão no peito com solenidade, disse: "eu sei onde estamos entrando".

Mas quando a personagem adentra a sala, ou seja, eu saio e volto caracterizada, e o grupo explode em euforia, Pierrot permanece sentado, sem se deslocar como a maioria das crianças. Contudo, a diferença aqui não é sobre participar e não participar de x ou y modo, sobre estar envolvido ou não, mas sobre **modos distintos de participação e, consequentemente, de envolvimento**.

Embora no tatame, no lugar onde havíamos nos organizado para abrir o portal:

"*[...], havia uma qualidade em sua presença que capturou minha atenção. Seus olhos não desviavam da figura que acabava de entrar, acompanhando cada movimento com uma intensidade que comunicava interesse. Seu corpo, na constante dança das mãos, apresentava agora uma quietude a me contemplar[...].* (Ep.04, 13/06/2023)

É uma participação contemplativa, marcada pela intensidade do olhar que não se desvia. Aqui a hesitação não retorna, o que retorna é o foco, um modo de estar que depende da distância para poder captar o enredo sem se perder nele.

Chapeuzinho Vermelho tinha em mãos uma cesta cheia de pequenas flores, folhas e elementos da natureza, que nomeava como tesouros, que havia trazido da casa de sua avó. Mostrava às crianças que abriam a cesta quase que sem permissão e, nesse meio tempo:

"[...] mantive uma consciência periférica de Pierrot, notando como seus olhos seguiam atentamente a cesta, como seu corpo ocasional se inclinava levemente para frente quando um

item particularmente interessante era mostrado. Então, algo extraordinário aconteceu. Pierrot, que recentemente iniciou aproximações, levantou e caminhou em minha direção. Não foi um movimento impulsivo ou aleatório, mas uma trajetória intencional, determinada por um desejo específico. Parou a uma distância que parecia confortável para ele, nem tão próximo que invadisse seu espaço sensorial de conforto, nem tão distante que impossibilitasse a interação. Seu braço se estende em direção à cesta, um gesto inequívoco de interesse e desejo de exploração mais próxima. Respondi imediatamente ao seu convite não-verbal: 'Gostaria de ver o que há na cesta?' Seu rosto se iluminou com um sorriso discreto, e ele acenou positivamente com a cabeça, um gesto comunicativo claro e intencionalmente direcionado. Com movimentos suaves, baixei a cesta até sua altura, permitindo que ele observasse e tocasse os itens de acordo com seu próprio ritmo. Seu comportamento exploratório demonstrou uma qualidade particular, não era o toque rápido e casual, mas uma investigação metódica e atenta. Seus dedos se movem com precisão deliberada, tocando cada objeto brevemente antes de passar ao próximo, como se estivessem catalogando sensivelmente cada objeto." (Ep. 04, 13/06/2023)

Quando ele vem em minha direção, não vem apenas até a professora Olívia, mas em direção ao acontecimento dramático em curso, em direção à Chapeuzinho Vermelho, uma **expressão afetiva corporal que revela a atribuição de sentido e vínculos afetivos emergentes na relação.** Há, nessa movimentação, uma **mudança de lugar e forma de agir no grupo,** que havia começado a se constituir. O que nos mostra uma marca de reconhecimento de Pierrot naquele coletivo.

O modo como explora os objetos, o toque metódico, preciso, atento, também expressa um tipo de envolvimento que não é ruidoso, mas profundamente **investigativo**. É uma exploração que articula sensorialidade, atenção e significação.

A partir do interesse de Pierrot por uma flor em específico, não perdi a oportunidade de oferecê-la a ele.

"*Pierrot aceitou o presente com uma expressão séria, quase solene, segurando uma flor com cuidado entre seus dedos enquanto retornava ao seu lugar."* Como refleti na escrita do diário, o que ocorreu foi algo como que um ritual relacional entre nós: "*Este pequeno ritual de oferta carregava camadas de significado: reconhecimento de interesse, validação de escolha, conexão."*

E durante toda essa cena notei algo fascinante:

"[...] ele alternava seu olhar entre mim, como Chapeuzinho Vermelho, e a professora Ardnas, como se estivesse buscando fazer alguma conexão entre essas duas figuras. Em um momento particularmente significativo, ele indicou em minha direção e vocalizou algo que soou claramente como "igual". Esta observação sugeriu uma compreensão do brincar dramático

em curso. Pierrot parecia estar percebendo e verbalizando a dualidade fundamental presente: que eu, Olívia, a professora que ele conhecia, e Chapeuzinho Vermelho, a personagem diante dele, éramos simultaneamente a mesma e diferentes." (Ep, 04, 13/06/2023)

Na escrita do diário, logo após esse acontecimento, fiquei a pensar sobre "*Esta compreensão da natureza dual do brincar dramático – a coexistência do real e do imaginário, do cotidiano e do extraordinário – demonstra uma o que pode ser subestimado em crianças com autismo."*(Ep, 04, 13/06/2023). Na verdade, algo que eu mesma subestimava lá no início das intervenções com o brincar dramático.

Ao indicar e vocalizar *"igual"*, Pierrot não estava apenas reconhecendo a professora sob o figurino; estava elaborando o paradoxo constitutivo do brincar dramático: que alguém pode ser simultaneamente si e outro, real e ficcional, cotidiana e extraordinária. Essa elaboração envolve pensamento e afeto, compreensão e estranhamento. É uma síntese do enredo.

No mesmo episódio da Chapeuzinho Vermelho,

"Antes de me despedir, propus uma rodada final de partilha. 'O que vocês m'is gostariam de fazer em uma floresta como a que eu atravesso para visitar o vovó?", criando uma oportunidade para que cada criança expresse seus interesses. As respostas vieram rapidamente e refletiram a diversidade de temperamentos e interesses do grupo. [...] Cada contribuição criou um tecido coletivo de possibilidades imaginativas. Quando chegou a vez de Pierrot, ele não respondeu verbalmente à pergunta, um fato que, meses antes, eu poderia ter interpretado como falta de compreensão ou desinteresse. Contudo, agora atenta às múltiplas linguagens por meio das quais ele se comunicava, observei com interesse renovado seu comportamento. Com movimentos deliberados e eloquentes, suas mãos se moveram em um gesto de coleta, como se estivessem pegando pequenos objetos do chão. 'Coletar tesouros da floresta, como eu faço?', interpretei, transformando sua comunicação gestual em verbal, não para substituí-la, mas para amplificá-la. Ele deu um sorriso tímido em resposta." (Ep. 04, 13/06/2023)

Embora eu mesma tenha dado um nome àquele gesto, que poderia apenas ser o "cavoucar chão", ele ainda assim indica **um modo de participação protagonista**, e revela um deslocamento importante no modo como Pierrot se posiciona na cena. Não é mais apenas o menino que observa atentamente ou que regula a proximidade corporal; é o menino que **produz uma ação relacionada com a narrativa**, que se inscreve no fluxo do enredo ao ponto de criar sua própria resposta ficcional.

Se conectarmos essa cena e os movimentos que emergem dela, à cena do escorregador com a Branca de Neve, na qual a hesitação se transformou em curiosidade, e depois em convite, vemos que Pierrot mantém uma coerência em seus modos de estar: ele se aproxima por etapas, não por impulsos imediatos; constroi confiança com a situação; e então de hesitante passa para engajado.

Essa "coerência em seu modo de estar", fica evidente quando outro personagem advém em outro momento do Reino de Ocigam. Era a chegada da Princesa Amana:

"Após os momentos iniciais de encontro, com abraços entusiasmados, perguntas curiosas, exclamações de surpresa , a Princesa Amana introduziu o elemento central de sua visita: as gotas mágicas do poder. Com gestos deliberadamente cerimoniais, começou a oferecer a cada criança a oportunidade de receber uma gota em uma parte escolhida do corpo, acompanhada por um poder ou transformação de sua escolha. [...]
Em meio à movimentação entusiasmada , notei Pierrot parado no tatame, sua expressão revelando curiosidade enquanto me observava atentamente. Uma pergunta inevitável emergiu em minha mente: "Será que me via como Olívia ou como princesa?" Esta questão tocava em um aspecto fascinante da experiência, a consciência das crianças sobre a natureza dual do personagem, a compreensão simultânea de que eu era tanto a professora Olívia quanto a Princesa Amana, uma dualidade que não diminuía, mas potencializava a experiência imaginativa.
Dirigi-me deliberadamente a ele, convidando-o para receber também uma gotinha do poder. Sua resposta foi um pouco titubeante: aproximou-se com passos temerosos, seus olhos fixos no conta-gotas, fascinado pelo movimento da água que se formava na ponta do aplicador.
Perguntei se ele gostaria de se transformar em algum personagem ou receber algum poder especial. Pierrot não respondeu verbalmente, mas seu sorriso comunicava engajamento evidente. [...]
Amana executou uma pequena cerimônia gestual ao manipular o frasco, amplificando a mágica da ação. Pierrot observava com atenção, seu pequeno dedo estendido em direção ao conta-gotas, claramente fascinado pelo pequeno orifício de onde a água escapava.
"Onde quer receber a gotinha do poder? Onde você quer que ela caia?", perguntou Amana com voz suave e mágica.
Pierrot respondeu não com palavras, mas com um gesto corporal inequívoco, balançou a cabeça, indicando precisamente o local onde desejava receber a gota mágica.
Seguindo sua indicação não-verbal, Amana pingou suavemente uma gota sobre sua cabeça. O sorriso de Pierrot se ampliou, uma expressão de genuíno prazer enquanto sentia a pequena gota de água descendo por seus cabelos. Esta resposta emocional autêntica me comoveu profundamente, revelando como todo aquele momento transcendia palavras. Era difícil achá-las,

conseguir organizá-las. Mesmo agora enquanto as escrevo.
Após receber sua gota mágica, Pierrot saiu correndo pelo espaço – talvez imitando o comportamento observado em outras crianças, talvez expressando corporalmente sua própria interpretação do poder recebido, talvez simplesmente manifestando a excitação sensorial da experiência. Qualquer que fosse a motivação exata, sua participação corporal entusiasmada revelava engajamento genuíno com o momento compartilhado." (Ep. 13, 14/08/2023)

Princesa Amana reavivou em Pierrot a mesma tensão criadora que, em outros episódios, marcou sua entrada na cena: a coexistência entre curiosidade e prudência, entre fascinação e regulação. Seu corpo, embora parado no tatame, apresentava seu um modo particular de **participação hesitante**, um modo de estar que precisava observar antes de entrar. Aqui, vemos novamente aquilo que já se repetira no escorregador e na visita da Chapeuzinho Vermelho: Pierrot permanecia à margem no início, mas suas margens nunca são ausência, são **postos de observação** pelos quais ele recolhe informações, decanta gestos, decifra códigos.

Em cena, mais uma vez, um modo de **participação hesitante** que se transformava em **engajado**. Os *"passos temerosos"* coexistindo com olhos *"fixos no conta-gotas, fascinado*", com uma **ambivalência afetiva** expressa no corpo que avança com cautela enquanto os olhos se fixam com interesse. Seu pequeno dedo estendido em direção ao conta-gotas, assim como quando balançou a cabeça indicando onde desejava o poder proporcionado pela gota, eram **gestos comunicativos com intenção de participar**. Não movimentos aleatórios, mas curiosidade investigativa, **comunicação não-verbal**, tal como o gesto de "cavoucar o chão", como com os pequenos elementos trazidos pela Chapeuzinho.

O sorriso que se abriu no rosto de Pierrot quando a água deslizou por seus cabelos não era apenas um contentamento episódico: era o indício de um pensamento que, como nos ensina Vigotski (1930/2009a), se afasta da realidade imediata sem jamais romper com ela. Ali, naquele instante mínimo, imaginação e realidade se tocavam por intermédio da emoção, essa mediadora silenciosa que acende a passagem entre o que é e o que pode vir a ser. O "pingo" que lhe caiu na cabeça não era apenas água: era signo, era fio dramatúrgico, era acontecimento que provocou em Pierrot uma organização diferente da ação.

E então ele correu. Não uma corrida qualquer, mas uma espécie de transbordamento: como se o poder que acabara de receber não coubesse só no corpo parado; como se precisasse ganhar o espaço, modificar a cena. Vigotski (1930/2009a) lembra que tanto a imaginação quanto o pensamento realista carregam tonalidades afetivas, não existe criação sem emoção, mas tampouco existe ação realista desprovida dela. Em Pierrot, isso se fazia ver de maneira

cristalina: a emoção não apenas coloria o gesto, ela conectava o símbolo à vivência, a personagem à criança, a proposta ao seu modo singular de existir naquela tarde.

O movimento não era resposta mecânica: era a forma corporal de uma ideia em germinação. Era imaginação que, tocada pela emoção, tornava-se ação. Era pensamento que, longe de ser abstrato, precisava passar pelo corpo para se realizar.

Em poucos minutos, Pierrot transitou de **observador, contemplativo, hesitante, a participante ativo; de hesitação a engajamento** mantendo sua "coerência de estar".

Quando Princesa Amana retornou para ver desenhos feitos pelas crianças, cerca de 10 dias depois, chamada pela turma, essa transição entre hesitação e engajamento foi novamente visível em Pierrot. Na verdade, uma transição de um modo mais periférico:

"Durante este momento de apreciação coletiva, notei que Pierrot estava em outro espaço da sala. Criando deliberadamente uma oportunidade de vinda [até a personagem]*, a Princesa questionou em voz alta: 'E este aqui? De quem será que é?! Olha, tá escrito o nome de Pierrot. Não lembro bem quem é. Quem é o Pierrot?'*
A professora Ardnas, compreendendo a intenção do questionamento, reforçou o convite: 'Olha Pierrot, a Princesa está falando com você. Venha mostrar o seu desenho a ela.'
Sua resposta a este convite o fez se aproximar para mostrar seu próprio desenho e assumir, indiretamente e espontaneamente um certo papel de mediador, apresentando também os desenhos de alguns colegas que conseguia identificar. Esta demonstração de "memória" revelava reconhecimento visual, mas a contribuição para o momento coletivo de uma maneira que valorizava suas forças particulares." (Ep. 15, 26/08/2023)

A ação pedagógica fez muita diferença, assim como em tantos momentos. Porque o provocou, o questionou, o convocou a estar no brincar dramático com a personagem, contribuindo assim para **um deslocamento real de seu papel social** naquele coletivo. **Um modo de participação antes periférico para uma presença que não apenas acompanhava, mas compunha.** Ali, algo se transformava também em seu **modo de ocupar aquele instante**.

Lembro-me, ainda, como fiquei impactada com Pierrot mostrando-me, identificando de quem era cada um dos desenhos. Os desenhos estavam ali desde o dia anterior e ele havia "decorado"? Ou foi atribuindo um significado, um código, que o permitia identificar um traço e outro ao que pertencia a determinada criança? No diário, cheguei a registrar:

"Questiono-me: "o que lhe faz sentido? Porque uma coisa é 'decorar', outra é atribuir um significado e um sentido para a situação." A pergunta toca em um aspecto fundamental da prática inclusiva – a necessidade de distinguir entre participação mecânica e engajamento significativo, entre reprodução de comportamentos observados e construção pessoal de sentido." (Ep. 15, 26/08/2023)

Hoje, relendo, percebo que aquela dúvida toca diretamente na distinção proposta por Vigotski (1930/2009a) entre imaginação mecânica e imaginação criadora. A primeira, fundada na repetição, reorganiza elementos já conhecidos e opera como reprodução do vivido. A segunda, porém, emerge quando a criança transforma o material da experiência, atribuindo-lhe sentido próprio, combinando-o de modos inéditos e, assim, ultrapassando o que apenas imita.

O que Pierrot fazia ali? Algo mais próximo da criação do que da reprodução: não decorava nomes ou desenhos, mas parecia reconstruir, à sua maneira, a lógica daquele conjunto de produções. Ele criou um método, ainda que implícito, para ler os desenhos. Atribuía significado onde outros veriam apenas repetição.

Seguindo o padrão ritual estabelecido com as crianças, Princesa Amana então os convidou a receber, novamente, "as gotas do poder". Mas algo havia mudado. Desta vez, Pierrot foi até a personagem para receber o elemento:

"O que distinguiu este momento, contudo, foi uma transformação no comportamento de Pierrot. Ele veio até a mim, veio até a Amana, por iniciativa própria. Esta iniciativa representava uma evolução qualitativa em seu modo de estar no grupo. Seu sorriso direto e olhar fixo comunicavam uma presença intencional e consciente no momento compartilhado.
[...] Ele se colocou em frente a mim, eu sendo personagem, mostrando-me que fazia questão de participar. Que a vida não lhe passava alheia como poderíamos imaginar. Como eu, tantas vezes, hipotetizei. Esta realização carregava uma qualidade quase confessional, o reconhecimento de pressuposições anteriores que não faziam justiça à complexidade e profundidade do engajamento de Pierrot com o mundo social compartilhado.
O episódio revelava, mais uma vez, como o brincar dramático criava contextos relacionais pelos múltiplas formas de estar podiam coexistir e ser igualmente valorizadas. Pelas quais iniciativas sutis de conexão podiam ser reconhecidas e celebradas. Pelas quais as categorias diagnósticas cediam lugar à observação atenta das múltiplas formas como cada criança, em sua singularidade irredutível, encontrava caminhos para ser e estar em sociedade."(Ep. 15, 26//08/2023)

Pierrot não esperou ser chamado. Não aguardou convite explícito. Não permaneceu na periferia da cena. Ele veio, e aquele movimento no espaço era, ao mesmo tempo, movimento no modo de ocupar o coletivo. Era **participação protagonista**. Era iniciativa, **deslocamento intencional** de quem decide, por si, fazer parte, sem hesitar. E o que comunicava essa intenção? *"Seu sorriso direto e olhar fixo"*, afinal, não estava ali, naquela situação, o sorriso contido dos primeiros encontros nossos, não mais o olhar que desviava. Era uma expressão

afetiva direta, sem reserva. Presença que se afirmava sem precisar de palavras. Um **modo de posicionamento deliberado no espaço relacional da brincadeira.**

E então veio minha confissão: *"Que a vida não lhe passava alheia como poderíamos imaginar. Como eu, tantas vezes, hipotetizei."* Há uma honestidade aqui. Eu havia duvidado. Havia me perguntado se Pierrot realmente participava ou apenas imitava, se compreendia ou apenas reproduzia, se estava presente ou alheio. Aquela "qualidade quase confessional" do registro não era ornamento narrativo, mas o meu reconhecimento ético de que minhas pressuposições anteriores *"[...] não faziam justiça à complexidade e profundidade do engajamento de Pierrot com o mundo social compartilhado. "* (Ep. 15, 26/08/2023)

O diagnóstico de TEA carregava consigo uma narrativa sobre déficits, sobre ausências, sobre aquilo que falta. Mas o que eu via em Pierrot, naquele momento e nos anteriores, era outro modo de estar, outro ritmo de aproximação, outra forma de construir vínculos. E esse outro modo não era menos válido, menos rico, menos humano. Era simplesmente *outro*.

O brincar dramático oferecia exatamente isso, *"[...]contextos relacionais pelos quais múltiplas formas de estar podiam coexistir e ser igualmente valorizadas"* (Ep. 15, 26/08/2023) . Não havia, naquele espaço ficcional, um modo correto de participar. Havia modos plurais, diversos, singulares. E o modo de Pierrot, que passava pela hesitação inicial, pela observação atenta, pela construção gradual de confiança, pela **comunicação não-verbal**, pelos gestos eloquentes, pela iniciativa que vinha quando o campo simbólico se tornava inteligível, era legítimo, era potente, era seu.

E Pierrot encontrava, sim, *"[...] caminhos para ser e estar em sociedade"* (Ep. 15, 26/08/2023). Não os caminhos mais óbvios, não os mais imediatos. Mas caminhos, construídos passo a passo, gesto a gesto, sorriso a sorriso, iniciativa a iniciativa. Caminhos que o brincar dramático ajudava a desenhar, porque oferecia espaço para experimentar, para ser, para construir confiança, para transformar hesitação em envolvimento, e envolvimento em protagonismo.

Aquele momento em que Pierrot veio até a Amana por iniciativa própria não era milagre. Era desenvolvimento, o resultado de meses de encontros, de convites respeitosos, de tempos respeitados, de formas de participação valorizadas mesmo quando discretas. Era **reorganização do eu no coletivo**.

E então a Princesa Amana foi novamente requisitada pela turma, pois havia esquecido seu lenço na nossa sala. Mas as crianças notaram que ele havia desaparecido. Aproveito a

oportunidade de ter esquecido aquele elemento da personagem , encontrado pelas crianças, para produzir com elas uma nova problemática. Afinal, quem pegou o lenço? A hipótese para esse problema estava sendo conduzida pelas crianças para a possibilidade de ter sido o Lobo. Quando convocada pelas crianças, Amana se mostrou particularmente triste e preocupada com a notícia do desaparecimento de seu lenço, o que repercutiu no coletivo. Mas em Pierrot, ela ultrapassou o instante da presença física da personagem:

"Hoje, ao final da tarde, quando a maioria das crianças já havia ido embora, Pierrot, que recentemente havia começado a permanecer até mais tarde na escola, aguardava seus pais em uma brincadeira tranquila com blocos de montar. De repente, sem qualquer contexto aparente ou estímulo externo, ele olhou para mim e pronunciou claramente: "Amana!"

A palavra surgiu como uma ilha de som no silêncio da sala quase vazia, contendo uma intenção que não pude inicialmente decifrar. Antes que eu pudesse responder ou questionar, Pierrot se apressou diretamente ao banheiro, o espaço que, em nossa narrativa compartilhada, funcionava como portal entre nosso mundo e Ocigam, de onde os personagens surgiam quando a caixinha de música tocava. Consegui pegar rapidamente o celular para registrar.
'Tá lá', ele afirmou com certeza, apontando para o box do banheiro onde guardávamos alguns materiais, incluindo elementos das figurinhas dos personagens. "Foi", acrescentou quando questionei onde estaria a princesa.
Sua compreensão dos códigos narrativos que foram construídos coletivamente... Pierrot não apenas lembrava do personagem e da história do lenço desaparecido, mas compreendia o mecanismo ficcional através de qual os personagens transitavam entre os mundos – o banheiro como portal, o lugar de onde vinham e para onde retornavam." (Ep. 16, 29/08/2023)

Não havia enredo em curso. Não havia música tocando, não havia figurino, não havia outras crianças participando do brincar. Pierrot estava sozinho com seus blocos de montar, e eu estava ali, apenas Olívia, a professora. E no entanto, ele convocou a narrativa. Ele trouxe Amana à existência pelo simples ato de nomeá-la. Era precisamente aquilo que Vigotski

(1930/2009a) chama de processo imaginativo em que a criança já não depende da presença imediata dos elementos externos para operar simbolicamente.

Uma **participação protagonista** mesmo sem a personagem presente, com uma **urgência intencional**. Pierrot sabia exatamente onde ia, sabia o que procurava. E o mais extraordinário: ele compreendia a lógica ficcional que havíamos construído coletivamente. O banheiro que era "portal entre nosso mundo e Ocigam".

Pierrot não apenas participara das cenas dramáticas quando elas aconteciam; ele havia se apropriado dos códigos narrativos, havia tornado aquele universo ficcional seu. O banheiro como portal, a caixinha de música como ritual de passagem, habitava agora seu pensamento, organizava sua compreensão do espaço, vivia nele mesmo na ausência da cena coletiva.

E quando perguntei onde estava a princesa, respondeu: *"'Foi'"*. Uma palavra apenas, mas carregada de organização narrativa. Amana havia ido para Ocigam, estava lá, no outro lado do portal. Trata-se de uma **expressão verbal que indica processos de significação e ampliação comunicativa,** na qual Pierrot articula, pela palavra, elementos da experiência vivida. Não se trata de uma definição formal, mas de um enunciado em que se condensam relações de temporalidade, deslocamento e localização simbólica. Ao afirmar que a princesa "foi", organiza a situação narrativa, distinguindo um "aqui" e um "lá" e situando o portal como eixo dessa passagem.

Em Vigotski (1934/2009b), esses movimentos são compreendidos no interior do desenvolvimento do significado da palavra e dos processos iniciais de generalização. A criança passa a operar com relações que extrapolam o imediatamente perceptível, reunindo elementos da experiência sob vínculos ainda concretos e situacionais.

O que se evidencia na fala de Pierrot aproxima-se do que Vigotski (1934/2009b) descreve como formas de pensamento por complexos[78]: modos de organização em que diferentes elementos são reunidos em redes de significação. O portal deixa de ser apenas um elemento da cena e passa a operar como princípio organizador da narrativa, articulando espaços, personagens e deslocamentos no interior do enredo.

Sua fala condensa a passagem entre o vivido e o pensado. A experiência concreta do brincar dramático é reorganizada pela linguagem, indicando formas iniciais de generalização. O enredo funciona como matéria a partir da qual essas relações se produzem.

---

[78] Os estudos de Vigotski (1934/2009b) sobre a formação de conceitos extrapolam o escopo teórico e metodológico desta tese. Entretanto, precisamos destacar que indícios sobre a elaboração de complexos foram evidentes, o que nos provocou a trazer algumas reflexões.

Pierrot compreendia a narrativa, mas também a explicava, compartilhava seu conhecimento comigo, me ensinava onde estava Amana. Havia ali uma inversão de papéis: eu, que criara as narrativas, era agora informada por ele sobre a localização dos personagens. Ele se tornara guardião daquele universo ficcional. E mostrava-me o mecanismo ficcional do brincar dramático pelo Reino de Ocigam, como os personagens transitavam entre mundos, como o espaço real (banheiro) podia ser simultaneamente espaço imaginário (portal), como a professora podia se transformar em princesa e voltar a ser professora.

Pierrot sustentava, essa duplicidade que Vigotski (1934/2009b) reconheceria como fundamental à atividade criadora: a potência de habitar simultaneamente o real e o imaginário sem necessidade de cisão para vê-los em um único plano, de compreender que algo pode ser e não ser ao mesmo tempo.

O Reino de Ocigam não existia apenas nos momentos coletivos de brincar dramático, mas existia em seu pensamento, em sua memória, em sua imaginação. E ele podia, quando desejava, trazer aquele mundo à existência pelo simples ato de pensar sobre ele e nomeá-lo. Um **modo de elaboração emocional em evidência,** porque a emoção, na perspectiva vigotskiana, é o fio que amarra pensamento e imaginação, permitindo que algo vivido coletivamente continue na singularidade de cada pessoa, podendo ser chamado de volta a qualquer instante.

Havia ainda, em questão, um **deslocamento nos papéis sociais**, Pierrot era, agora, convocador, aquele que traz a narrativa à existência, que sustenta o universo ficcional, que ensina à professora onde estão os personagens. A **reorganização de seu lugar no coletivo por autoria própria**: de quem recebia as histórias a quem as guardava, as preservava, as mantinha vivas.

Se com a personagem Amana havia uma latência emocional e de envolvimento, isso se potenciou em absoluto com uma nova problemática que se instaurou. Nos dias que sucederam a visita preocupada da Princesa, pelo sumiço de seu lenço, a hipótese das crianças, sobre ter sido o Lobo, foi se confirmando. E isso gerou em Pierrot um misto de modos de participação, de elaboração de emoções e expressões, e deslocamento no coletivo.

O Lobo era diferente de todos os outros personagens que haviam vindo do Reino de Ocigam. Não aparecia vestido e visível como Branca de Neve ou Chapeuzinho Vermelho. O Lobo era presença invisível que se anunciava por rastros: pegadas no chão, um rabo deixado na janela, um chapéu esquecido. Era um personagem onipresente, mas ausente, que "perturbava" precisamente por não se mostrar fisicamente. Mas que estava lá!

E essa perturbação atingia Pierrot de modo particular. Se com outros personagens ele hesitava antes de se aproximar, com o Lobo a hesitação se tornava quase **recusa**. Na primeira tarde com as marcas das patas que tingiam a nossa sala:

"Pierrot, entretanto, permaneceu como uma ilha de quietude em meio àquela agitação [das crianças o verem as pegadas]. *Seu corpo, visivelmente tenso, manteve-se ereto a alguns passos de distância. Seus olhos, porém, moviam-se rapidamente, acompanhando cada movimento dos colegas, cada marca no chão. Sua respiração, ligeiramente alterada, denunciava seu estado de alerta. As mãos, que costumeiramente balançavam ao lado do corpo quando estava ansioso, permaneciam rigidamente paradas, como se temesse que qualquer movimento pudesse atrair a atenção do misterioso visitante."* (Ep. 17, 03/09/2023)

Embora visivelmente receoso, Pierrot permanecia atento, engajado naquele acontecimento dramático:

"*Observei-o aproximar-se discretamente de Anailop e aconchegar-se silenciosamente em seu colo. Seu corpo pequeno se encolheu, buscando proteção. Mas notei que, mesmo de seu porto seguro, seus olhos permaneciam fixos nas pegadas, uma mistura de medo e fascinação evidente em seu olhar."* (Ep. 17, 03/09/2023)

No colo de uma professora, Pierrot buscou proteção e regulação emocional por meio da proximidade física com um adulto de confiança. Mas mesmo do "porto seguro", os olhos permaneciam fixos nas pegadas. O medo não eliminava a curiosidade; a necessidade de proteção não eliminava o desejo de compreender. Pierrot negociava com suas emoções contraditórias, encontrando forma de sustentar ambas, o medo por meio do colo protetor, a fascinação através do olhar que não desvia.

Ali estava novamente aquela **ambivalência afetiva**, mas agora amplificada, mais dramática. Medo e fascinação não apenas coexistiam; polarizavam Pierrot entre afastar-se e permanecer olhando, entre buscar proteção e manter-se atento ao mistério. **Um modo de participação em que, paradoxalmente, a recusa estava em evidência,** não significava abandono aos acontecimentos.

Tanto que, quando a mãe veio buscá-lo ao final da tarde:

"[...] para minha surpresa, ele, que havia se mantido temeroso e distante durante toda a investigação, agora pegava a mão da mãe com determinação incomum. 'As pegadas do lobo', disse ele, uma construção verbal mais complexa do que costumava usar.
Pierrot puxou a mãe até a janela, apontando para fora como se o intruso pudesse ainda estar à espreita. Seu corpo, antes tenso de apreensão, agora vibrava com a excitação de compartilhar sua descoberta. A mãe, percebendo a raridade do momento, fazia perguntas, tentando estender o diálogo. Pierrot, no entanto, não respondia diretamente às questões; ao invés disso, reiterava com convicção crescente: 'São as pegadas dele!'
Observando aquela interação, compreendi algo profundo sobre a comunicação: para Pierrot, aquilo não era uma brincadeira, uma pretensão. Era real. O mistério havia criado uma ponte entre seu mundo interior e o mundo compartilhado, motivando-o a cruzar fronteiras comunicativas que eventualmente pareciam fechadas." (Ep. 17, 03/09/2023)

Do medo e excitação à **transformação afetiva mediada pela presença materna**. Com figura de proteção ao lado, Pierrot podia nomear o que temia, mostrar a fonte do medo e, ao fazê-lo, transformá-lo em narrativa compartilhável. *"Para Pierrot, aquilo não era uma brincadeira, uma pretensão. Era real."* (Ep. 17, 03/09/2023)

Era real, sim! Porque, como nos explica Vigotski (1930/2009a) "Todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos. Isso significa que qualquer construção da fantasia influi inversamente sobre nossos sentimentos[...] todo sentimento que provoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa" (p. 28). É a lei da realidade emocional da imaginação pontuada pelo autor que, em sua explicação reitera: "As paixões e os destinos dos heróis inventados, sua alegria e desgraça perturbam-nos, inquietam-nos e contagiam-nos, apesar de estarmos diante de acontecimentos em verídicos, de invenções da fantasia. Isso porque as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas da página de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente. (p. 29)

Na tarde em que um "rabo" estava na janela da sala, sendo a segunda pista deixada pelo Lobo, Pierrot não se aventurou a tocar aquele objeto: *"Continuava mais na periferia e seus olhos moviam-se constantemente entre as pegadas no chão e o rabo na janela. Seus*

lábios repetiam em um murmúrio quase inaudível: "lobo, pegadas, rabo" – uma litania que parecia ajudá-lo a organizar os elementos do mistério em sua mente." (Ep. 18, 04/09/2023)

Aquela repetição murmurada não era ecolalia vazia. Era **um modo de elaboração das emoções, que se realizava pela via da linguagem, em um processo de significação em curso.** Pierrot listava, nomeava e ordenava os elementos como forma de organizar a experiência e torná-la compreensível para si. Não se tratava de repetição mecânica, mas de um movimento em que a palavra operava como apoio para articular e estabilizar aquilo que ainda estava em elaboração.

Essa sequência indicava um esforço de reunir elementos dispersos da situação, aproximando-os sob determinadas relações, o que aponta para formas iniciais de generalização. Uma síntese que se complementou no terceiro dia com pistas, agora com um chapéu pendurado à janela:

"Pierrot, que havia permanecido em observação silenciosa, ao meu lado, tentando se manter seguro porque de alguma forma aquilo tudo o deixava ansioso, me surpreendeu dizendo: 'Três coisas de Lobo', sua voz baixa mas distintamente audível.
'Três coisas?', perguntei, inicialmente confusa sobre o que ele estava referindo.
'Três coisas', confirmou ele, seu olhar fixo em mim. E então, começou a enumerar, cada palavra pronunciada com deliberação consciente: 'Pegadas, rabo, chapéu.' Repetindo tudo várias e várias vezes.
Pierrot não apenas havia acompanhado cada etapa de nossa narrativa coletiva, mas havia sintetizado mentalmente as pistas, organizando-as em uma estrutura lógica e coerente. Era um ato de pensamento organizado, com observação, categorização, síntese, expresso verbalmente por uma criança que frequentemente encontrava desafios na comunicação social.
O mais fascinante era que esta conquista havia ocorrido no contexto de algo que o amedrontava. Pierrot estava visivelmente temeroso: seu corpo ainda mantinha distância física dos objetos, seus olhos ainda percorriam a sala como se procurassem sinais de perigo, e ainda assim, essa emoção não havia bloqueado suas organizações de síntese. Pelo contrário, parecia ter intensificado sua atenção, sua observação e análise." (Ep. 19, 05/09/2023)

O que testemunhávamos era o que se aproximava à passagem do que Vigotski (1934/2009b) descreve como formas de pensamento por complexos. Um tensionamento dos próprios limites da criança consigo mesma. Não se trata ainda de pensamento conceitual no sentido pleno, característico dos conceitos científicos, mas da possibilidade de reunir, entre elementos dispersos no tempo, traços comuns e organizá-los sob um princípio unificador ("três coisas de Lobo").

Não se trata de simples associação ou agrupamento casual de elementos presentes no campo perceptivo imediato. As pistas surgiram em dias distintos, em contextos diversos, e foram posteriormente retomadas, relacionadas e sintetizadas. A palavra passa a operar como meio de articulação dessas experiências, sustentando formas iniciais de generalização que ultrapassam a situação imediata.

O número "três" funcionava como operador de organização, indicando que Pierrot não apenas nomeava as pistas, mas as reunia em uma totalidade estruturada. Era **criação a partir da proposta inicial**, Pierrot transformara elementos do enredo coletivo em uma síntese própria, operando com eles de forma autônoma e singular.

O mais fascinante era como essa conquista entrelaçava-se visceralmente com a **elaboração emocional pela linguagem e narrativa**. A síntese não era abstração fria, carregava em si a densidade afetiva de três dias de apreensão. As **expressões afetivas** de Pierrot: a tensão corporal, a distância física dos objetos, os olhos que percorriam a sala em busca de sinais de perigo, não eram obstáculos ao pensamento, mas parte constitutiva dele.

O medo intensificara sua atenção, conferindo carga emocional ao trabalho intelectual. Ao verbalizar sua descoberta repetidamente, Pierrot não apenas comunicava sua compreensão, mas a elaborava afetivamente, tornando o ameaçador mais suportável através da nomeação, da categorização, do domínio simbólico. A linguagem operava aqui como instrumento de **elaboração emocional**, permitindo que a criança transformasse vivência difusa e ameaçadora em objeto de pensamento organizado.

E havia ainda outra dimensão crucial: esta conquista ocorria em contexto relacional específico. A proximidade física comigo, *"ao meu lado, tentando se manter seguro"*, não era mera casualidade, mas condição para que Pierrot pudesse sustentar sua **participação contemplativa** diante do que o amedrontava.

Quando finalmente verbalizou sua síntese, fê-lo dirigindo-se a mim, como se necessitasse de um interlocutor para sustentar e compartilhar aquilo que havia organizado. Estávamos diante de uma **mudança de lugar e forma de agir no grupo, marcada por comunicação intencional e pelo desejo de participar.** Sua síntese configurava um pensamento organizado que buscava ser compartilhado, compreendido e reconhecido no coletivo.

O receio diante do personagem não bloqueava sua organização dos acontecimentos. A emoção intensa, longe de constituir obstáculo, operava como força mobilizadora: aguçava a percepção, articulava diferentes elementos da experiência e impulsionava processos de

significação em curso. O que se produzia não era uma elaboração conceitual no sentido estrito, mas um movimento em que emoção e linguagem se entrelaçam, permitindo à criança organizar e transformar o vivido no interior da situação dramática.

A cena que se desenrolou na tarde seguinte ao episódio da síntese revelava continuidades e nuances na forma singular como Pierrot habitava o brincar dramático com o Reino de Ocigam. As mochilas jogadas ao chão, nova travessura atribuída ao Lobo, provocaram agitação no grupo de crianças que se movia para guardar seus pertences. Pierrot, contudo:

"[...] mantinha-se a uma distância calculada [...]. Seu corpo comunicava a ambivalência que agora reconhecia como característica de sua relação com nossa narrativa em desenvolvimento: fascinação mesclada com apreensão. Seus olhos seguiam cada movimento com atenção absoluta, mas seu corpo permanecia retraído, como se preparado para recuar ainda mais se a situação se tornasse demasiadamente intensa.
Mesmo mantendo distância física, Pierrot não estava desconectado da cena, seus dedos apontavam discretamente para as "pistas" espalhadas pela sala, e seus lábios moviam-se silenciosamente, como se estivesse participando da narrativa coletiva em um diálogo interno. Particularmente notável era a maneira como seu olhar constantemente se desviava para a janela, o local que, em nossa história, havia servido como ponto de entrada e saída para o Lobo. Era como se ele estivesse simultaneamente envolvido no brincar dramático presente e antecipando ansiosamente o próximo desenvolvimento da história." (Ep. 23, 19/09/2023)

Havia ali uma geometria corporal que se repetia e se refinava: a **participação silenciosa e contemplativa** de Pierrot não era ausência ou recusa, mas modo específico e consistente de engajamento. Seu corpo comunicava ambivalência, aquela fascinação mesclada com apreensão, posicionado de forma a poder *"recuar ainda mais se a situação se tornasse demasiadamente intensa"*. Era **corporalidade disponível sem ação explícita**, presença orbital na cena que permitia simultaneamente estar dentro e estar protegido, participar mantendo controle sobre a intensidade da própria exposição. O que poderia parecer hesitação ou distanciamento revelava-se, na observação atenta, como escolha relacional: Pierrot estabelecia para si um lugar no coletivo que respeitava seus próprios limites afetivos enquanto mantinha conexão com o enredo compartilhado.

A aparente retração física coexistia com intensa atividade perceptiva. Os dedos que apontavam discretamente para as pistas espalhadas pela sala, os lábios que se moviam

silenciosamente em "diálogo interno", tudo isso evidenciava um acompanhamento verbal ainda não plenamente exteriorizado. Evidenciava **processos de significação em curso.** Pierrot não apenas observava; estava ativamente processando, relacionando e antecipando elementos da situação.

Seu olhar que constantemente se desviava para a janela, "*o local que, em nossa história, havia servido como ponto de entrada e saída para o Lobo"* (Ep. 23, 19/09/2023)*,* indicava a articulação de diferentes elementos do enredo. A relação entre janela e Lobo era retomada, mantida na memória e mobilizada na situação presente, orientando sua atenção e suas expectativas, em uma antecipação que expressava, inclusive, uma espera. Afinal ele aguardava *"[...] ansiosamente o próximo desenvolvimento da história"* (Ep. 23, 19/09/2023).

A emoção que emergia não se apresentava como medo difuso, mas como apreensão organizada pela própria estrutura da narrativa. O que se evidencia é um movimento em que emoção, memória e linguagem se entrelaçam, permitindo à criança antecipar possíveis desdobramentos da história e posicionar-se diante deles. Trata-se de uma experiência afetiva estruturada pelas relações construídas no enredo, na qual o conhecimento da situação passa a orientar o modo como a criança percebe, sente e age.

Era um modo de participação que desafiava categorias simples. Pierrot estava *"simultaneamente envolvido no brincar dramático presente e antecipando ansiosamente o próximo desenvolvimento da história"*, temporalidade dupla que revelava apropriação genuína da narrativa. Suas **expressões afetivas corporais e gestuais**, o corpo preparado para recuar, os dedos apontando discretamente, os olhos vigilantes sobre a janela, não eram sinais de desconexão, mas de conexão intensa mediada por cuidadosa regulação emocional.

E havia ali, também, **criação a partir da proposta inicial**: ao identificar a janela como elemento-chave do enredo, ao estabelecer vigilância sobre ela, Pierrot atribuía sentidos próprios aos elementos da cena, reorganizando-os segundo sua própria lógica de atenção e preocupação. Sua participação silenciosa era, paradoxalmente, participação ativa — pensamento em movimento sob aparência de quietude, **um processo de significação que articulava dimensão afetiva e organização da experiência vivida**, sem necessidade de protagonismo explícito para se constituir como profundo e transformador.

Após esses acontecimentos com o Lobo, a Princesa Amana veio visitar as crianças para escrever uma carta com elas, a fim de pedir ao “visitante” seu lenço. Enquanto produzíamos o texto, observei Pierrot no tatame e então perguntei:

“[...] "Pierrot? O que a gente tem que falar para o lobo? O que você acha?"
A pergunta atravessou o espaço entre nós, alcançando-o em seu posto de observação distante. Houve uma pausa que sugeriria um processamento interno intenso, uma organização de pensamentos antes da expressão.
"Lobo? A carta!", respondeu ele, sua voz baixa mas distinta no súbito silêncio que havia caído sobre o grupo, como se todos intuitivamente reconhecessem a importância deste momento de participação.
"Sim! Estamos escrevendo," confirmei, validando sua conexão com a atividade coletiva.
"O chapéu! O livro! As pegadas!", continuou ele, sua voz ganhando força com cada palavra, como se cada elemento nomeado o conectasse mais fortemente à narrativa compartilhada.
[...]
"Sim!", respondi como Princesa Amana, "Temos que escrever que as coisas dele estão comigo e só devolverei quando ele devolver o lenço."
Pierrot começou a chacoalhar as mãos em um movimento rápido: "O lenço", ele acrescentou, complementando nossa compreensão coletiva.” (Ep. 24, 20/09/2023)

O que diferenciava este momento do episódio em que a síntese ocorreu não era apenas a repetição do “resumo da narrativa”, mas **a produção de uma expressão verbal que evidencia processos de significação em curso**, situada no contexto de sua emergência. Pierrot não verbalizava espontaneamente a partir de sua observação silenciosa; respondia a um convite direto, a uma pergunta que o posicionava como participante legítimo da construção textual coletiva. Sua **participação deixava de ser exclusivamente contemplativa para se constituir como participação conectada ao grupo por meio de uma contribuição verbal solicitada e reconhecida.** A voz que ganhava força *“com cada palavra”* revelava não apenas a organização de sua vivência em relação aos elementos do enredo, mas um gesto comunicativo orientado ao outro, com intenção de estar com o coletivo e com a narrativa em curso.

Quando, como Princesa Amana, expliquei que devolveríamos os objetos do Lobo apenas quando ele devolvesse o lenço e Pierrot começou a chacoalhar as mãos rapidamente e acrescentou: *"O lenço"*, temos **expressão afetiva corporal e gestual** que revelava intensidade emocional mobilizada pela cena. Não era agitação difusa, mas **elaboração emocional** vinculada especificamente ao elemento central da negociação narrativa: o lenço, objeto de disputa, motivo da carta, centro afetivo do conflito com o Lobo.

Ao nomear *"o lenço",* Pierrot não apenas completava a síntese lógica dos objetos envolvidos na história, mas tocava o núcleo emocional da trama: aquilo que havia sido tomado, que precisava ser recuperado, que justificava toda a negociação. Era **criação a partir da proposta inicial** que revelava apropriação não apenas intelectual, mas afetiva do enredo:

Pierrot compreendia não só quais objetos estavam em jogo, mas por que estavam, qual era o problema que a carta precisava resolver, qual era a lógica da troca proposta.

Sua síntese, neste momento, era compreensão relacional da estrutura narrativa sobre objetos tomados de um lado, objeto tomado de outro, necessidade de restituição mútua. E tudo isso expresso em contexto de **participação envolvida**, pelos quais corpo (mãos chacoalhando), afeto (intensidade do movimento) e pensamento (precisão da nomeação) convergiam em resposta ao convite para integrar-se, ainda que momentaneamente, ao centro da ação coletiva.

Quando finalmente o Lobo devolveu o lenço da Amana, junto com uma carta e, após fazer a leitura com as crianças, notei Pierrot olhando para a janela e resolvi interrogá-lo:

'Pierrot, o que aconteceu?', perguntei, mantendo a questão aberta e acessível.
'O Lobo devolveu', respondeu ele sem hesitação, sintetizando a essência do desfecho em uma frase concisa que demonstrava sua compreensão clara da narrativa, apesar de seu envolvimento mais periférico devido ao desconforto emocional.
[...]
Aproximei-me de Pierrot, agachando-me para estabelecer contato visual ao mesmo nível:
'O que aconteceu por aqui, Pierrot?', perguntei, criando um espaço para sua participação direta.
'A carta do Lobo', respondeu ele prontamente, identificando o objeto central da discussão.
'É, eu vi!', confirmei, validando sua observação. 'Mas o que ele disse?'
Pierrot não respondeu imediatamente. Em vez disso, seu olhar se desviou para a janela, suas mãos começaram a se agitar em pequenos movimentos que reconheci como um indicador de processamento interno intenso. Ao redor de nós, as outras crianças continuavam sua reconstrução animada, vozes elevadas oferecendo respostas à minha pergunta.
Porém, em vez de redirecionar minha atenção para o grupo mais vocal, permaneci agachada diante de Pierrot, minha mão repousando suavemente em sua perna, um lembrete físico de que eu estava esperando por sua contribuição, que seu tempo de processamento era respeitado, que sua voz importava nesta construção coletiva.
Após vários segundos, um intervalo que muitos adultos encontrariam desconfortavelmente longo em interações, mas que eu reconhecia como necessário para sua elaboração, Pierrot voltou seu olhar para mim e disse:
'O lenço azul! O Lobo trouxe.'
[...] Pierrot havia sintetizado o evento central de nossa narrativa, demonstrando a compreensão da sequência de acontecimentos.
Este momento refleti: o tempo que frequentemente não concedemos para que as respostas sejam elaboradas. Em ambientes educacionais típicos, especialmente com grupos grandes de crianças pequenas, existe uma tendência de valorizar respostas rápidas e avançar rapidamente para manter o "ritmo" da atividade. Perguntas são lançadas e, quando a resposta não vem imediatamente, outra criança (geralmente aquela mais verbalmente fluente) é rapidamente chamada a responder, ou o próprio educador fornece a resposta para "manter as coisas andando".
Mas o que se perde nesta pressa? O que Pierrot nos revelou, em seu tempo, foi uma compreensão profunda que talvez não tivesse emergido se eu tivesse cedido à pressão das

vozes mais altas e rápidas ao nosso redor. Ele não estava apenas repetindo palavras ouvidas; estava pensando sobre a situação, elaborando-a e formulando sua própria síntese." (Ep. 26, 26/09/2023)

O que se revelava neste episódio era a relação íntima entre tempo, espera e emergência do pensamento organizado. A primeira resposta de Pierrot: "*O Lobo devolveu",* vinha sem hesitação, **expressão verbal** que sintetizava o desfecho da narrativa desde sua **participação silenciosa e contemplativa**. Mas a segunda pergunta, *"o que ele disse?",* exigia algo mais complexo: não apenas reconhecer o evento, mas elaborar seu conteúdo, recuperar detalhes, reorganizá-los verbalmente.

O olhar que se desviava para a janela, as mãos que se agitavam em movimentos pequenos, **expressões afetivas corporais e gestuais**, não eram sinais de desconexão, mas de "processamento interno intenso". E a escolha pedagógica de permanecer agachada, mão repousando suavemente em sua perna, criava condição relacional específica: Pierrot não precisava competir com as vozes mais rápidas e altas; havia espaço garantido para sua **participação envolvida** emergir em seu próprio ritmo temporal. A espera não era passiva, mas ativamente sustentadora, gesto que comunicava que seu tempo de elaboração era legítimo, que sua voz importava para a construção coletiva.

E após *"vários segundos"*, tempo que parecia longo mas era necessário, veio a síntese: *"O lenço azul! O Lobo trouxe."* **Expressão verbal que evidencia processos de significação em curso,** na qual Pierrot não apenas nomeia o objeto central, mas inclui qualificação ("azul") e ação ("trouxe"), organizando elementos da experiência vivida em uma unidade narrativa. A fala articula objeto, agente e acontecimento, reunindo-os em uma totalidade que indica formas iniciais de generalização produzidas no interior do enredo.

Mais que isso, revela elaboração afetiva pela linguagem e pela narrativa, pois o lenço não era objeto qualquer, mas núcleo afetivo do conflito que finalmente se resolvia. A palavra, aqui, não apenas designa, mas organiza e expressa a densidade emocional implicada na experiência vivida.

Pierrot não estava *"apenas repetindo palavras ouvidas",* mas organizando a sua vivência por meio da linguagem, formulando uma síntese própria que integrava compreensão narrativa e implicação afetiva da cena.

Ao longo desses episódios com o Lobo, os **modos de participação** de Pierrot revelaram nova dimensão: a **participação periférica** não era desengajamento, mas forma de

estar presente enquanto se protegia. A **participação verbal**, mesmo quando murmurada, organizava o pensamento. E a **participação analítica e sintética**: enumerar, categorizar, sintetizar, indicava um movimento em que Pierrot não apenas vivia as narrativas emocionalmente, mas também estabelecia relações entre seus elementos, reunindo-os e organizando-os pela via da linguagem.

Suas expressões emocionais mostraram complexidade crescente: do **medo paralisante ao medo que coexiste com fascinação,** deste à excitação de compartilhar com a mãe, até a potência de sustentar o medo enquanto se produz síntese intelectual. **E seu deslocamento no coletivo incluía agora nova estratégia: a escolha de interlocutores específicos (a professora, a mãe) para validar e compartilhar suas elaborações**, transformando momentos de vulnerabilidade em oportunidades de conexão. Pierrot começava a **ocupar lugar próprio no grupo**, pela consistência de sua presença atenta e pela precisão de suas sínteses verbais quando solicitadas. Era reconhecimento gradual de que sua voz, mesmo quando baixa e "demorada", carregava compreensão profunda e merecia ser esperada, escutada, valorizada no tecido das relações coletivas.

Agora, fazemos um adendo pelo qual discutimos as formas relacionais que emergiam no brincar dramático com/pelo o enredo do Reino de Ocigam: relação com a professora como personagem, com a professora fora do enredo, com outras crianças, e com enredo e objetos/personagens onipresentes, as quais notamos em acontecimento concomitante aos eixos de análise, mas que merecem um direcionamento de atenção neste texto.

No caso de Pierrot, ao revisitar os 21 episódios selecionados para análise, observei que ele transitava por três dessas formas relacionais de modo particular, revelando não apenas preferências específicas, mas uma arquitetura singular de vínculos que privilegiava a mediação simbólica como via privilegiada de conexão.

A primeira forma relacional, **a relação com enredo e objetos/personagens onipresentes**, é a mais frequente aparecendo em dez episódios. Caracteriza-se por momentos em que Pierrot se relaciona com elementos materiais e simbólicos que não estão fisicamente presentes como personagens, mas que compõem a atmosfera narrativa. **O modo de participação transita da hesitação periférica** para formas protagonistas surpreendentes com **deslocamento de papel no coletivo.** Como no episódio 2 "Antena captadora de histórias", em que ele solicitou a tiara (que representava ser uma antena que captava histórias) com

deliberação, contribuiu verbalmente e já no mês de junho, mostrou suas potências sintetizadoras do enredo:

"Para minha surpresa, ele abaixou suavemente a cabeça em minha direção, um gesto que interpretei como um pedido para que eu colocasse a tiara – a Antena Captadora – nele.
Aquele momento carregava um significado tremendo. [...] Ele queria ser o portador da Antena, o mediador entre o mundo das histórias e o nosso grupo. Convidei-o a sentar em meio colo.
Com gestos cuidadosos e respeitosos, coloquei a tiara em sua cabeça. Seu corpo inteiro pareceu transformar-se: ombros para trás, cabeça erguida, um brilho de orgulho em seus olhos. As outras crianças o observavam com expressões que misturavam surpresa e admiração.
[....]
Retomamos a canção da Antena, agora com Pierrot no papel central de receptor. Sua expressão era de concentração intensa, como se estivesse realmente captando algo invisível aos demais.

Então, chegou o momento crucial:onde estava a história trazida por Amarílis?
Foi neste instante que Pierrot, com voz quase inaudível, pronunciou: "mochila". A palavra foi dita tão gentilmente que, se eu não estivesse completamente atento a ele naquele momento, teria se perdido completamente no burburinho da sala.
Aquela palavra revelou a compreensão do enredo porque a Fada havia mencionado a mochila como o local onde o pássaro Amarílis havia escondido, e Pierrot havia retido essa

informação, processado seu significado, e agora a ofertava de volta ao grupo no momento da narrativa.
Se ele estivesse simplesmente sentado com as demais crianças, como habitualmente ficava, provavelmente sua resposta teria se perdido no meio das vozes mais altas, dos corpos mais expansivos. Se eu não estivesse genuinamente atenta naquele momento, se não tivesse criado o espaço para sua participação central, teria perdido aquela evidência clara de sua compreensão do enredo, de seu desejo de participar, de sua capacidade de conectar-se com uma narrativa compartilhada." (Ep. 02, 02/06/2023)

A forma relacional com o enredo, personagem onipresente e objetos, esteve presente em outros episódios como acompanhamos aqui, especialmente em todas as situações que envolveram o Lobo.

A segunda forma relacional, **a relação com a professora como personagem**, aparece em cinco episódios Caracteriza-se por momentos em que Pierrot se relaciona com a personagem assumindo-a como parte do enredo, construindo vínculos afetivos mediados pela imaginação. Essa forma fica evidente na relação com a Branca de Neve tanto na sala, quando aceita seu convite para correr, como no parque quando aceita seu convite para escorregar. Também com a Chapeuzinho Vermelho quando percebe e verbaliza que eu sou *"igual"* a personagem, mas mesmo assim aceita o jogo estabelecido. E na relação direta com a Princesa Amana seja aceitando as gotas do poder, seja mostrando para ela os desenhos dos colegas. Embora inicialmente mais contemplativo ou hesitante com as personagens, vai estabelecendo com elas relações que intensificam o brincar dramático.

A terceira forma relacional, **a relação com a professora fora do enredo**, aparece em três episódios. Caracteriza-se por vínculos que não passam pela mediação da personagem, mas pela relação pessoa-pessoa. É o caso do episódio 5 "Cena de afeto I" dia em que a professora de Educação Física organizou próximo ao parque de areia um tecido estendido entre duas árvores para uma atividade tipo vôlei. A brincadeira fluiu até que algumas crianças começaram a se espalhar para outros interesses no parque, enquanto outras permaneceram a brincar de arremessar a bola para o outro lado do tecido.

Pierrot estava entre as crianças que optaram por continuar a brincadeira inicialmente proposta:

"Observei-o à distância, notando como seu corpo se movia em sincronia com o grupo, como seus olhos seguiam atentamente a trajetória da bola, como suas mãos se estendiam no momento aproximadamente para tentar influenciar seu movimento. [...]
Eu havia me afastado um pouco do centro da atividade, posicionando-me em um ponto que me permitia uma visão ampla do parque e das diversas configurações de brincadeira que se

formavam espontaneamente. Era uma posição puramente observacional, não intervindo diretamente, mas mantendo-me disponível e atenta às necessidades que surgissem.
Pierrot, que até então estava completamente engajado na atividade coletiva com a bola, subitamente direcionou seu olhar para mim. Não foi um olhar passageiro ou casual, mas um contato visual deliberado e sustentado. Algo em sua expressão comunicava uma intenção, uma decisão formada.
Com passos determinados, ele se dirigiu diretamente a mim, atravessando o espaço que nos separava com uma trajetória precisa que eliminava qualquer dúvida sobre a intencionalidade de seu movimento. Parou,, seu olhar encontrando o meu novamente, e estendeu sua mão em um gesto inequívoco de convite.
[...] O que tornou este momento ainda mais extraordinário era que havia vários outros adultos disponíveis no espaço: a professora Anailop, com quem Pierrot frequentemente busca proximidade, outras professoras com quem mantinha relacionamentos, colegas com quem interagia regularmente. Dentre todas essas possibilidades, ele havia me escolhido especificamente [...]

Aceitei sua mão continuamente com uma emoção que mal consegui conter, permitindo que ele me guiasse de volta ao centro da atividade. Juntos, nos posicionamos nas bordas do tecido, nossas mãos segurando o material lado a lado, nossos corpos se movendo em sincronia enquanto participávamos do jogo coletivo.
Havia uma qualidade particular em sua presença durante essa interação, um tipo de satisfação calma, uma alegria contida, mas evidente nos pequenos sorrisos que ocasionalmente iluminavam seu rosto quando nossos olhares se encontravam. Era como se tivéssemos um segredo, uma conexão particular em meio à atividade coletiva.
Este momento aparentemente simples desencadeou uma reflexão profunda que me acompanhou pelo resto do dia. Foi a primeira vez que Pierrot me convidou diretamente para brincar com ele, não respondendo a um convite meu, não participando de uma atividade que eu havia estruturado, mas iniciando uma conexão, expressando um desejo específico de compartilhar uma experiência comigo.
[...]
O que houve recentemente para provocar esta nova iniciativa de sua parte? A resposta emergia crescente, eu havia começado a brincar com ele. Não apenas supervisionar suas brincadeiras, não apenas dirigir atividades estruturadas, mas entrar no espaço lúdico compartilhado, estar presente com meu corpo, minhas emoções, minha imaginação.
Havia começado a pedir sua opinião, valorizar suas contribuições, considerar sua agência. E Pierrot, como qualquer ser humano em qualquer idade, respondeu às vantagens dessa presença, à qualidade dessa atenção, ao reconhecimento genuíno de seu ser.
As abordagens de Vigotski sobre o papel fundamental do meio social, sobre a natureza essencialmente relacionada ao desenvolvimento humano, sobre a zona de desenvolvimento proximal criada por meio de relações mediadas, todas assumiam uma dimensão concreta e

vívida diante dos meus olhos. Não eram conceitos abstratos a serem aplicados tecnicamente, mas realidades relacionais a serem vividas autenticamente.
Mas havia outro elemento de transformação fundamental: o afeto. Eu fui afetada emocionalmente pelas descobertas de Pierrot reveladas em nossas relações de brincadeiras dramáticas. Esta afetação emocional modificou minha presença, meu modo de estar com ele, minha qualidade de atenção.
E ele, por sua vez, foi afetado por essa modificação em minha presença, criando um ciclo virtuoso de conexão e reconhecimento mútuo que se auto alimentava e se expandia. Não era uma sequência linear de causa e efeito, mas uma dança relacional complexa onde ambos eram simultaneamente afetados e afetantes.
As crianças retribuem aquilo que fazemos com elas, não em um sentido mecânico de troca, mas em um sentido profundo de reciprocidade relacional. E se Pierrot agora me convidava para brincar, era porque, finalmente, eu havia me tornado alguém que brincava com ele, alguém que reconhecia seu ser em sua plenitude, alguém que estava genuinamente presente.
Nesta tarde no parque de areia, aceitando o convite de Pierrot para jogar bola, senti-me simultaneamente privilegiada pela confiança que ele demonstrava e humilde diante da percepção de quantas oportunidades de conexão óbvia eu poderia ter perdido nos meses anteriores. Mas não havia espaço para culpa ou recriminação, apenas para o compromisso renovado de estar presente, de ser um "corpo aberto ao convite", um "corpo que está COM" nas dimensões desta pequena-grande palavra. (Ep. 05, 15/06/2023)

Foi e é impossível não refletir, até hoje, dois anos depois do acontecimento e do registro, o quanto a forma relacional de Pierrot comigo se modificou, se consolidou, ao longo do ano letivo. E não consigo não atribuir ao fato de que as minhas ações enquanto personagem, enquanto professora que brincava dramaticamente com as crianças, contribuíram sobremaneira para isso. Afinal, como eu mesma escrevi no diário de campo, "*[...] se Pierrot agora me convidava para brincar, era porque, finalmente, eu havia me tornado alguém que brincava com ele"*. (Ep. 05, 15/06/2023)

É verdade que a forma relacional com outras crianças não ficou tão evidente, mas isso não constitui nenhum tipo de limitação. Antes nos mostra que Pierrot tinha sua preferência pela relação com objetos e enredos, uma via privilegiada de acesso: os objetos funcionavam como âncoras, como pontes, como linguagem que respeitava seu tempo, seu ritmo, sua forma singular de habitar o dramático.Também é preciso frisar que essas formas relacionais não são categorias rígidas, mas configurações fluidas pelas quais Pierrot se vinculava ao Reino de Ocigam, mas também a mim e aos colegas, ainda que com eles de maneira mais indireta.

Ao revisitar os episódios escolhidos para a análise dos dados em Pierrot, percebo, novamente, que os eixos: modos de participação, elaboração das emoções, deslocamentos nos papéis sociais, e ação pedagógica, não operam de forma isolada, como se fossem compartimentos estanques de vivência. Pelo contrário: entrelaçam-se, atravessam-se

mutuamente, compondo uma trama complexa pela qual cada fio sustenta e é sustentado pelos demais. É nesse entrelaçamento que emergem o que chamei de dimensões transversais, processos que perpassam todos os eixos e nos permitem compreender, de modo mais integrado, o que se passou no desenvolvimento de Pierrot ao longo de 2023 vivenciando o Reino de Ocigam.

A primeira dimensão transversal, a **significação**, diz respeito aos processos pelos quais Pierrot produzia sentidos no decorrer da vivência do brincar dramático. Não se tratava apenas dos momentos em que ele verbalizava algo, embora esses fossem, sim, momentos preciosos, mas de toda uma constelação de gestos, olhares, posturas corporais que revelavam escuta ativa, encantamento, antecipação, apreensão.

Recordo-me de Pierrot no episódio das pegadas do Lobo, corpo tenso, respiração alterada, mãos rigidamente paradas. Não havia palavra, mas havia significação intensa: seu corpo todo dizia do medo, da atenção extrema, da necessidade de controlar qualquer movimento que pudesse *"atrair a atenção do misterioso visitante"*. Era uma forma não verbalizada de produção de sentido, perceptível justamente porque eu havia aprendido a ler sua corporalidade como linguagem legítima.

Vigotski (1934/2009b) nos ensina que o signo não é mero rótulo aplicado sobre uma realidade externa, mas instrumento psicológico que reorganiza internamente a experiência vivida. Quando Pierrot, após dias observando as pistas deixadas pelo Lobo: pegadas, rabo, chapéu, finalmente sintetizou *"Três coisas de Lobo"*, não estava simplesmente nomeando objetos. Estava operando com a palavra como ferramenta de generalização, reunindo elementos dispersos temporalmente sob um princípio organizador. Aquela verbalização não era súbita. Havia sido precedida por dias de olhares atentos, de murmúrios quase inaudíveis *("lobo, pegadas, rabo"*), de lábios que se moviam silenciosamente organizando os elementos do mistério em sua mente.

A significação acontecia em camadas interconectadas: primeiro corporal e perceptiva, depois verbal e sintética. E em cada camada, Pierrot reorganizava afetivamente sua relação com aquilo que o amedrontava, transformando o difuso e ameaçador em objeto de pensamento organizado.

Como pontua Smolka (2000), a significação não é processo individual e interno que depois se externaliza, mas atividade constitutivamente social, dialógica, que se dá na e pela relação com o outro. Os murmúrios de Pierrot não eram solilóquio isolado; eram endereçados

ao contexto dramático compartilhado, respondiam às tensões criadas pelas pistas do Lobo, preparavam sua eventual contribuição ao coletivo.

A dimensão da significação nos lembra que as crianças, estão constantemente produzindo sentidos através de múltiplas linguagens. Vigotski (1934/2009b) nos ensinou que o pensamento não se expressa na palavra, mas se realiza nela. Mas antes dessa realização verbal, há todo um trabalho de elaboração que se dá em gestos, em ritmos respiratórios alterados, em olhares que seguem trajetórias precisas. Ignorar essas formas de significação é perder de vista dimensões essenciais do desenvolvimento da criança, que se tornam visíveis no curso da vivência.

A segunda dimensão transversal, a **apropriação**, refere-se ao processo pelo qual Pierrot transformava algo coletivo, um enredo, um papel, uma linguagem, em algo que operava de forma própria em sua ação. Não era imitação mecânica, nem repetição vazia, mas recriação singular.

Quando Pierrot solicitou deliberadamente a "Antena Captadora de Histórias" e, com ela na cabeça, verbalizou"*mochila*" em resposta à pergunta sobre onde estava a história trazida pelo Pássaro Amarílis, não estava apenas reproduzindo informações. Ele havia retido a menção da mochila, processado seu significado dentro da lógica narrativa, aguardado o momento certo e ofertado aquela palavra de volta ao grupo como contribuição própria.

A palavra "mochila" era dele agora, não mais do Reino de Ocigam que a havia mencionado. Ele a havia apropriado, no sentido vigotskiano do termo: tomado para si, reorganizado segundo sua própria necessidade de participação, devolvido ao coletivo marcada por sua singularidade.

Vigotski (1934/2009b) distingue claramente apropriação de simples assimilação. A criança não absorve passivamente os signos culturais; ela os reconstrói internamente, transformando-os em instrumentos psicológicos próprios. O que era externo e social torna-se interno e individual, mas não por mera transferência, e sim por processo ativo. Smolka (2000) aprofunda essa compreensão ao destacar que a apropriação implica sempre transformação: ao tornar próprio o que era do outro, a criança necessariamente o reconfigura segundo suas necessidades, possibilidades e história singular.

A apropriação, assim compreendida, não é assimilação passiva, mas atividade criadora. Pierrot não se limitava a receber o enredo proposto; ele o reelaborava, escolhia dentro dele o que lhe era significativo, estabelecia vínculos próprios com personagens e objetos. O Reino de Ocigam era coletivo, mas a forma como Pierrot o habitava era

singularmente sua. E essa singularidade não era desvio ou déficit, mas expressão da lei geral do desenvolvimento cultural formulada por Vigotski (1930/2023g): toda função psicológica superior aparece duas vezes no desenvolvimento da criança, primeiro no plano social, entre pessoas, depois no plano individual, interior à criança. Mas essa passagem do interpsicológico ao intrapsicológico não é cópia, é transformação criadora.

A terceira dimensão transversal, a **zona de desenvolvimento proximal**, designa aquele campo relacional e simbólico pelo qual Pierrot realizava, ainda que com apoio, ações ou significações que ainda não realizaria sozinho. Era espaço de potência, território do ainda-não-mas-já-quase, revelador de processos emergentes de desenvolvimento.

Penso no episódio em que Pierrot, visivelmente amedrontado pelas pegadas do Lobo, buscou o colo da professora Anailop. Ali, no "porto seguro" da proximidade corporal com adulto de confiança, seus olhos permaneceram fixos nas pegadas, sustentando aquela *"mistura de medo e fascinação"*. Sozinho, talvez não conseguisse sustentar a permanência na cena; o medo poderia ter sido paralisante, levando-o a sair da sala ou desconectar-se completamente. Mas apoiado, literalmente apoiado, corpo pequeno aconchegado em colo acolhedor, Pierrot pôde fazer o que ainda não fazia autonomamente: permanecer diante do que temia, olhar para aquilo que o assustava, elaborar emocionalmente a experiência sem se desorganizar.

Ou quando, após sintetizar a situação do Lobo, não o fez espontaneamente no meio do grupo, disputando espaço com vozes mais altas. Fê-lo quando eu me aproximei, quando minha pergunta dirigida especificamente a ele criou forma relacional que autorizava e sustentava sua fala. E quando, na cena da carta para o Lobo, minha mão repousando suavemente em sua perna comunicava que eu esperaria o tempo necessário para que sua resposta emergisse, Pierrot pôde elaborar verbalmente *("O lenço azul! O Lobo trouxe.")* algo que, na pressa típica de relações coletivas, talvez permanecesse inexpresso.

A zona de desenvolvimento proximal não é, como aprendemos com Vigotski (1934/2009b), técnica a ser aplicada, mas qualidade de presença relacional a ser cultivada. Exige do adulto disponibilidade para ler os sinais sutis da criança, para criar condições corporais, afetivas, temporais, espaciais, nas quais o ainda-não-possível possa emergir. Como nos lembra Smolka (2000), a zona de desenvolvimento proximal não é propriedade da criança nem do adulto isoladamente, mas produto da relação, espaço de significação compartilhada onde ambos se afetam e se transformam mutuamente.

Exige, também, compreensão de que o desenvolvimento não se dá pela aceleração da criança, forçando-a a responder mais rápido ou agir mais prontamente, mas pela criação de

contextos relacionais pelos quais ela possa arriscar-se, experimentar-se, elaborar-se em seu próprio ritmo. Os "*vários segundos"* que esperei pela resposta de Pierrot sobre a carta do Lobo, tempo que "*muitos adultos encontrariam desconfortavelmente longo"*, não eram concessão à sua suposta lentidão, mas reconhecimento de que a elaboração do pensamento exige duração, de que a organização da vivência pela linguagem não se produz instantaneamente sob demanda.

A quarta dimensão transversal, os **indícios de tomada de consciência**, aponta para momentos em que Pierrot parecia reorganizar algo fundamental em sua forma de sentir, agir ou pensar, conquistando graus de autonomia, protagonismo e intencionalidade antes não observados.

Um desses momentos também é possível de ser analisado no episódio com a Antena Captadora em que Pierrot ao solicitar a tiara e colocá-la na cabeça, assumiu postura diferenciada: "*ombros para trás, cabeça erguida, um brilho de orgulho em seus olhos*" (Ep. 02, 02/06/2023). Não era apenas simples participação; **era escolha consciente de ocupar lugar central, mesmo que temporariamente**. Havia ali reorganização do eu em relação ao coletivo: Pierrot não estava mais apenas orbitando a cena, mas reconhecendo-se como alguém que podia estar no centro dela, que merecia a atenção do grupo, que tinha algo a oferecer.

Para Vigotski (1934/2009b), a tomada de consciência não é iluminação súbita ou insight misterioso, mas processo gradual de transformação das relações entre funções psicológicas. Quando Pierrot solicitou a Antena, não estava simplesmente aderindo a uma atividade; estava operando com grau novo de intencionalidade, relacionando-se com a própria participação de modo reflexivo. O que antes era vivido imediatamente, a hesitação, a observação à distância, agora podia ser, em alguma medida, superado por ato voluntário. A consciência emerge, para Vigotski (1934/2009b), precisamente dessa possibilidade de operar sobre as próprias funções, de ter domínio sobre os próprios processos.

Outro indício potente foi sua verbalização na síntese sobre o Lobo, não apenas pelo conteúdo sintético, mas pela forma deliberada como a pronunciou e, conforme destaquei no diário: *"cada palavra pronunciada com deliberação consciente"* (Ep. 19, 05/09/2023). Não se tratava de fala automática ou ecolálica; tratava-se de um movimento em que o pensamento se organizava e se tornava compartilhável pela linguagem, indicando um grau de elaboração que permitia a Pierrot apresentar ao grupo uma síntese construída..

Magiolino (2014), em diálogo com Vigotski (1933/2004), nos ajuda a entender que a tomada de consciência está intimamente ligada aos processos de generalização. À medida que

a criança passa a reunir elementos sob determinadas relações, ainda que apoiadas em vínculos concretos e situacionais, transforma também sua relação com o próprio pensamento, tornando-o progressivamente mais acessível, organizado e comunicável.

E quando, diante da carta do Lobo, ele esperou o tempo de que precisava e então sintetizou *"O lenço azul! O Lobo trouxe"*, revelava não apenas compreensão narrativa, mas algo mais sutil e profundo: a consciência, ainda que em indício, de que sua fala era importante ser escutada. A tomada de consciência aqui era também profundamente afetiva: consciência de si como ser cujo pensamento tem relevância, cuja palavra pode ser esperada.

Mas talvez o indício mais comovente de tomada de consciência tenha sido aquela tarde no parque de areia, a jogar "vôlei" quando Pierrot atravessou o espaço *"com passos determinados"* e me convidou, pela primeira vez, para brincar com ele. Não estava respondendo a convite meu, não estava aderindo a atividade por mim estruturada. Estava iniciando, escolhendo, expressando desejo específico de compartilhar experiência comigo. Havia ali consciência de si como agente relacional, como alguém que pode convidar, que tem preferências a serem manifestadas, que ocupa lugar legítimo nas trocas afetivas do grupo. Era Pierrot reorganizando fundamentalmente sua posição no coletivo: de criança que aguarda convites a criança que também convida, de participante receptivo a participante propositivo.

Vigotski (1931/2021) insistia que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está indissociavelmente ligado ao desenvolvimento da personalidade, entendida não como soma de traços fixos, mas como sistema dinâmico de relações. Quando Pierrot me convidou para brincar, não estava apenas exercitando habilidade social; estava reorganizando o sistema de suas relações, posicionando-se de modo novo no tecido do coletivo, transformando não apenas o que fazia, mas quem era naquele contexto.

Essas quatro dimensões transversais: significação, apropriação, zona de desenvolvimento proximal, indícios de tomada de consciência, reitero, não operam isoladamente. Pelo contrário: cada episódio revela seu entrelaçamento íntimo, sua mútua constituição.

Quando, por exemplo, Pierrot sintetizou *"Três coisas de Lobo"*, ali estava **significação** (produção de sentido através da nomeação e contagem), **apropriação** (transformação de pistas coletivamente observadas em síntese própria), **zona de desenvolvimento proximal** (elaboração verbal sustentada por minha proximidade física e atenção dirigida), e **indício de tomada de consciência** (reorganização do modo de participar, passando de observador silencioso a contribuinte verbal deliberado).

Quando me convidou para brincar de jogar bola, ali estava **significação** (convite gestual carregado de intencionalidade), **apropriação** (tornar-se também alguém que convida, não apenas quem é convidado), **zona de desenvolvimento proximal** (iniciativa possibilitada por meses de relação que lhe comunicaram seu valor), e **indício de tomada de consciência** (reconhecimento de si como agente relacional legítimo).

Esse entrelaçamento não é acidental. Deriva da própria concepção vigotskiana de desenvolvimento como processo uno, ainda que complexo e multifacetado. Como o próprio Vigotski (1934/2009b) formulou, o desenvolvimento não é soma de processos paralelos e independentes: desenvolvimento intelectual mais desenvolvimento afetivo mais desenvolvimento social, mas reorganização contínua de um sistema vivo pelo qual todas as funções se interpenetram, se transformam mutuamente, compõem unidade dinâmica.

As dimensões transversais nos permitem, portanto, ver Pierrot não fragmentado em aspectos parciais de seu desenvolvimento, mas em sua integralidade: criança que pensa-sente-age, que se constitui nas e pelas relações, que se transforma transformando os contextos de que participa. Criança singular, certamente, mas cuja singularidade só se revela e se desenvolve no tecido do coletivo, na trama compartilhada do brincar dramático, na densidade afetiva e simbólica do Reino de Ocigam.

E se consegui enxergar essas dimensões operando em Pierrot, foi porque o brincar dramático criou condições únicas para que emergissem: tempo dilatado pelo qual a pressa não sufocava a elaboração, espaço relacional pelo qual múltiplas formas de participação eram legitimadas, densidade narrativa que convocava pensamento e afeto em unidade indissolúvel, presença adulta que não dirigia a experiência, mas a sustentava, aguardando que Pierrot se revelasse em seu próprio ritmo, em sua própria forma, em sua própria beleza singular.

4.3.2 Scapino: o propositor de personagens

A primeira vez que vi Scapino pessoalmente, eu já conhecia seu diagnóstico de TEA. Assim como acontecera com os demais meninos, antes mesmo de vê-lo, o laudo já me havia sido informado e, quando cheguei à sala naquela primeira tarde do ano letivo, ele me foi apresentado já colado à sua sigla “denominadora”, que se impunha como primeira referência.

Não sei exatamente o que eu esperava de um menino autista de três anos em seu primeiro dia na escola. Mas quando o vi despertar do soninho após o almoço, sua autonomia me surpreendeu com uma força que ainda hoje reconheço como desconcerto. Ele simplesmente levantou-se, sorrindo, e caminhou em direção ao banheiro com uma segurança que parecia dizer que conhecia há tempos aquela sala, aqueles colegas, a nós. Eu procurava sinais de desconfiança, alguma hesitação, algo que confirmasse o que os manuais clínicos sugerem. Mas o que encontrei foi uma presença de qualidade particular: tímida, sim, mas intensamente entusiasmada.

No refeitório, observei seu entusiasmo contido, seus olhares atentos que pareciam mapear simultaneamente o espaço físico e as possibilidades relacionais. De volta à sala, com organizações de brinquedos, Scapino circulava de modo deliberado, escolhendo brincadeiras, ensaiando aproximações com os colegas, partilhando objetos. Embora não utilizasse palavras, seu corpo comunicava intenções: o desejo de estar junto, de participar, de pertencer.

Aquele primeiro encontro desestabilizou minhas expectativas. Scapino não correspondia às narrativas clínicas frequentemente associadas ao autismo, as quais li no DSM: o isolamento, a recusa ao contato, a rigidez comportamental (APA, 2014). Ao contrário, o que emergiu naquela tarde inaugural das nossas relações foi um menino interessado no mundo social, ainda que negociasse esse interesse por meio de linguagens próprias, de códigos corporais e gestuais que pediam uma atenção refinada para serem compreendidos. Uma atenção que fui, com ele, aprendendo a compor.

Scapino tinha um modo próprio de estar em propostas mais dirigidas coletivamente. Se sentássemos em roda, para conversar ou para ouvir uma história, era comum o acompanharmos espalhando seu corpo sobre o tatame como se quisesse expandir-se. Cheguei a registrar no diário de campo no dia em que Pierrot assumiu a antena captadora de histórias (a tira) para o livro trazido por Pássaro Amarílis: *"Scapino havia reforçado uma posição particular, deitado ao chão. Os amigos e as amigas já sabiam que essa era sua posição confortável, favorita, seu modo de estar."* (Ep. 02, 07/06/2023)

Um modo de estar que foi se afirmando à medida que os dias iam se passando:

"Scapino, também presente na roda, mantinha seu corpo em uma posição particular: recostado intermediário, apoiado nos braços estendidos para trás, seus olhos alternando entre observar o grupo e fixar-se em pontos específicos do ambiente. Ele adora deitar na roda e acaba convidando corporalmente os amigos a fazerem o mesmo. Havia uma qualidade atenta em sua presença que contrastava com as incomuns ocorrências de 'desconexão' associadas a crianças com autismo." (Ep. 06, 20/06/23)

Também era possível acompanhar Scapino volta e meia

"[...] diante do espelho na área dos brinquedos, aparentemente absorto em sua própria imagem, seu corpo aparentemente alheio à motivação que permeava o resto da sala, mas ao mesmo tempo, e paradoxalmente, lançando olhares em direção ao grupo todo de crianças só para nenhum acontecimento lhe escapar." (Ep. 02, 07/06/2023).

Curiosamente, curioso, Scapino ia à contramão de qualquer categorização do tipo "não-verbal" que costumeiramente recebia junto com o diagnóstico do TEA. Porque sempre dava "seu jeito" para saber, conhecer, ver, analisar, comunicar. Não demorou muito para que, ao longo do ano, eu percebesse que a ausência de uma linguagem falada, verbalizada, esperada para Scapino, estava longe de ser considerada como falta de participação, mas um modo próprio de estabelecer relações e comunicações. E isso ficou evidente ao longo dos quinze episódios selecionados para a análise dos dados de seu processo de desenvolvimento.

Como na tarde em que recebemos uma ligação da fada Aivilo informando que Chapeuzinho Vermelho e Pássaro Amarílis haviam preparado uma surpresa para nossa turma. Uma organização com panelas, utensílios de cozinha em um lugar com "areias" da nossa creche. Lá:

"Observei atentamente as respostas das crianças a esta informação. Ao desligar o telefone mágico, dirija-me ao grupo com expressão de curiosidade exagerada: "Onde será que é este 'lugar das areias' que a Fada Aivilo disse? Acho que precisamos investigar!"
As crianças imediatamente responderam com motivos: 'É o parque!', 'É o parque de areia!'. Em meio às vozes liberadas, notei que Scapino, embora não verbalizasse, estava apontando energicamente na direção da porta, seu braço estendido em um gesto comunicativo preciso e contextualmente seguro.
Este gesto capturou minha atenção imediatamente porque era uma comunicação intencional e situada no contexto da conversa. Scapino, frequentemente descrito como "não-verbal", estava se comunicando eloquentemente por meio de seu corpo, participando ativamente da construção do significado coletivo.
'Scapino, onde fica?', diretamente, aproximando-me dele com interesse genuíno em sua contribuição. Ele respondeu intensificando seu gesto, o braço agora mais firmemente estendido, os dedos apontando com precisão para a direção exata do parque de areia.
'Você está apontando para o parque?', perguntei dando forma verbal ao seu gesto comunicativo. Scapino respondeu com um movimento afirmativo de cabeça, outro ato comunicativo e contextualmente adequado.
Convidei-o a verbalizar: 'Pode dizer: parque?', oferecendo uma oportunidade, mas não uma exigência. Ele ficou em silêncio, seus olhos me observando com uma expressão que parecia questionar a necessidade de palavras quando seu gesto havia sido tão claro.

Respeitei seu modo preferencial de comunicação e não insisti na verbalização. Ao invés disso, ofereci meu colo como um convite à proximidade física, que ele aceitou prontamente, sentando-se com um movimento suave e confortável.
Fiquei com ele em meu colo a pensar que a comunicação transcende largamente a verbalização. Scapino estava se comunicando por meio de seus gestos, expressões faciais, movimentos corporais e proximidade física." (Ep. 06, 20/06/2023)

Este episódio revela o que Vigotski (1934/2009b) compreende como a natureza fundamentalmente social e mediada da linguagem. Para o autor, a linguagem não se reduz à fala verbalizada, mas constitui-se como sistema de signos que medeia a relação da pessoa com o mundo e com os outros. O gesto de Scapino: seu braço estendido, seus dedos apontando, seu movimento de cabeça afirmativo, configura-se como linguagem genuína, carregada de intencionalidade comunicativa e situada no contexto social compartilhado.

Embora não verbalizasse, Scapino participava ativamente da construção do significado coletivo. Seu gesto não era aleatório ou desconectado, mas respondia precisamente ao contexto da conversa sobre o *"lugar das areias"*.

Smolka (2000) nos ajuda a compreender que a significação emerge precisamente nesses espaços de relação, nos quais diferentes modos de expressão, verbais e não verbais, se entrelaçam na produção de sentidos compartilhados. Evidenciam-se, aqui, modos de participação no drama do brincar que se desenrolava: **uma participação envolvida que se manifestava por meio de expressões gestuais**, indicando **processos de significação e ampliação comunicativa.** Scapino compreendia o contexto, processava a situação e a comunicava de forma situada e intencional, mobilizando o gesto como forma de dizer ao outro, de participar da cena e de se inscrever no enredo em curso.

Quando intensificou seu gesto diante da minha pergunta e aceitou prontamente o convite ao colo, o corpo inteiro de Scapino comunicava não apenas informações sobre o enredo, mas um engajamento afetivo com a situação. Havia contentamento naquele apontar energético, havia confiança naquele sentar-se confortável. As emoções não estavam apartadas do pensar sobre onde ficava o parque, nem do sentir excitação pela surpresa anunciada; constituíam um processo único, no qual pensar, sentir e agir se imbricavam. Tratava-se de **modos de expressão e elaboração emocional,** que se realizavam por meio de **expressões afetivas corporais e gestuais** que revelavam atribuição de sentido à situação vivida. A **elaboração emocional pela linguagem** acontecia mesmo sem palavras: seu corpo narrava sua compreensão e seu desejo de participar.

Scapino não aguardou ser convocado, e ainda que numa certa "periferia" permaneceu da conversa, foi se posicionando para comunicar sua compreensão, reivindicando seu lugar como participante legítimo daquela construção coletiva. Suas **mudanças de lugar e forma de agir no grupo** eram evidentes: já não apenas observava, mas **protagonizava momentos comunicativos.** Seus **gestos e ações comunicativas com intenção de participar** sinalizavam que ele passava a posicionar-se com intencionalidade no coletivo, marcando **deslocamentos nos papéis sociais** que ocupava. Havia ali **indícios de tomada de consciência**, Scapino sabia onde ficava o parque, sabia que sua comunicação seria compreendida, sabia que tinha algo importante a contribuir.

Semanas depois, em uma tarde de julho, algo extraordinário aconteceu. Havíamos apresentado às crianças, nos dias anteriores, o Boi de Mamão que é uma expressão folclórica característica de nossa região. Conversamos, assistimos vídeos, os personagens Miro e Mô (bonecos articulados que manipulo) trouxeram histórias. E chegara o momento de transcender a apreciação e mergulhar na vivência corporal por meio do brincar.

Na sala, dispusemos elementos para exploração: uma grande caixa de papelão cuidadosamente recortada formando a cabeça estilizada de um boi, e um bambolê decorado com fitas coloridas que serviria como corpo do animal mítico. Reunimos as crianças em roda e fomos recordando, juntos, todos os elementos da história. Em seguida:

"Primeiro, brinquei de me movimentar entre as crianças tendo aquele figurino todo. Depois perguntei: 'Quem gostaria de ser o primeiro a experimentar ser o Boi?', criando um espaço de escolha que respeitava os diferentes níveis de conforto com a proposta.
Para minha surpresa e emoção, Scapino expressou a mão com entusiasmo evidente. Seu corpo inteiro comunicava desejo de participação. Não apenas a mão erguida, mas o tronco inclinado para frente, os olhos estendidos, os lábios entreabertos em um sorriso antecipado.
Acolhi sua iniciativa com entusiasmo, convidando-o a se aproximar para que pudéssemos vesti-lo com os elementos do Boi. Com movimentos gentis e respeitosos, coloquei a cabeça de papelão sobre seus ombros e ajustei o bambolê com fitas coloridas ao redor de seu corpo pequeno.
A transformação foi imediata e impressionante. Scapino, dentro da vestimenta, assumiu uma postura corporal completamente diferente: seus movimentos mais sutis do dia a dia, assumiram uma qualidade fluida e expressiva. Seu corpo inteiro parecia expressar a essência do personagem

que incorporava. Os movimentos ondulantes que imitavam o galopar de um animal, giros que faziam as fitas coloridas dançar no ar, aproximações brincalhonas em direção às outras crianças.
Não havia instrução para Scapino sobre como se movimentar ou agir como Boi, sua performance emergia organicamente de seu próprio repertório corporal e de sua compreensão do personagem. Era um brincar dramático! (Ep. 09, 04/07/2023)

Scapino, o menino "não-verbal" mostrava-me o quanto com seu corpo todo era expressivo! E o quanto apreciava "tomar para si" o ser personagem em uma **participação protagonista**: ele se oferecia, tomava iniciativa, reivindicava o papel central da cena. Acolhi sua iniciativa com entusiasmo, convidando-o a se aproximar.

O que testemunhava não era imitação superficial. Era **criação a partir da proposta inicial**, afinal Scapino não havia recebido instruções sobre como se movimentar ou agir como Boi. Seus **modos de expressão e elaboração emocional** ganhavam uma dimensão nova. Suas **expressões afetivas corporais e gestuais** transcendiam a comunicação de necessidades ou compreensões pontuais e revelavam **elaboração emocional pela narrativa**. Dentro daquela vestimenta, Scapino não apenas representava um boi, ele era o boi. Seu corpo narrava, seu movimento criava história, sua presença instaurava uma realidade dramática que convidava os outros a entrarem em cena brincante, com ele.

"As demais crianças responderam com entusiasmo à performance de Scapino. Inicialmente, a maioria observava com expressões que mesclavam fascínio e um leve receio. Então, espontaneamente, a brincadeira evoluiu para uma versão de 'pega-pega', as crianças corriam do Boi, que as perseguia pela sala com movimentos brincalhões, criando uma dinâmica de tensão lúdica que provocava gritos de emoção e risadas cascateantes." (Ep. 09, 04/07/2023)

Scapino, ocupava agora o papel central, o protagonismo que organizava a brincadeira coletiva. Suas **mudanças de lugar e forma de agir no grupo** eram radicais: de observador a líder da narrativa compartilhada. Havia ali **marcas de reconhecimento da criança no coletivo** porque, inclusive os colegas, não apenas aceitavam sua performance, mas respondiam a ela, alimentavam-na com suas próprias contribuições.

"Scapino, com seu corpo inteiro, expressava o dramatizar, não como um exercício pedagógico imposto externamente, mas como uma forma autêntica e pessoal de estar no mundo, de comunicar-se, de conectar-se consigo mesmo e com os outros. Sua performance não era apenas uma imitação superficial, mas uma participação de identidade que transformava temporariamente seu modo de presença.

Fiquei a refletir sobre as categorias diagnósticas extremamente limitadas para prever ou explicar como cada criança se envolverá com diferentes propostas educativas.
Para Scapino, cuja comunicação verbal era chamada de 'limitada', o corpo se tornou um instrumento expressivo poderoso que comunicava intenções, desejos, compreensões e sentimentos com uma eloquência que as palavras talvez não pudessem igualar naquele momento." (Ep. 09, 04/07/2023)

O que Scapino vivia com aquela vestimenta do Boi era uma vivência complexa pela qual emoção e imaginação se entrelaçavam na criação de um personagem. Seu corpo todo expressava esse processo: não imitava movimentos vistos, mas criava a partir de seu próprio repertório afetivo-corporal. A emoção não estava separada da ação dramática; ela era a própria substância dessa ação.

Magiolino (2014) nos ajuda a compreender que as emoções se constituem e se transformam nas experiências vividas, especialmente quando mediadas por linguagens artísticas e dramáticas. Scapino não apenas sentia algo ao ser o Boi; ele elaborava afetivamente quem era naquele momento, que relações estabelecia, que sentidos produzia. Havia ali uma **atribuição de sentido** que integrava pensar-sentir-agir em um processo único.

Quando escrevi que "*o corpo se tornou um instrumento expressivo poderoso"*(Ep. 09, 04/07/2023), estava reconhecendo, já preliminarmente a essa análise, que seus **modos de ocupação e deslocamento nos papéis sociais** operavam por vias não exclusivamente verbais. Suas **mudanças de lugar e forma de agir no grupo** revelavam-se justamente nesta potência de comunicar *"intenções, desejos, compreensões e sentimentos"* (Ep. 09, 04/07/2023) por meio da corporalidade. Scapino passava a **posicionar-se com intencionalidade**, não mais apenas reagindo ao ambiente, mas propondo, criando, liderando momentos narrativos que convocavam os outros.

A reflexão sobre as *"categorias diagnósticas extremamente limitadas"* (Ep. 09, 04/07/2023) não é secundária nesta análise. Ela aponta para algo que eu estudava em Vigotski (Vygotski, 1997a): diagnósticos capturam déficits, mas limitam potências, caminhos possíveis, zonas de desenvolvimento. O que testemunhava em Scapino era justamente isso: um desenvolvimento que se processava não apesar de sua forma singular de estar no mundo, mas por meio dela. Seu corpo não era "compensação" pela falta de palavras; era linguagem legítima, potente.

Scapino nos buscava para se relacionar. Mas, em se tratando do Reino de Ocigam, buscava os personagens. Na tarde em que a Princesa Amana veio a primeira vez em nossa sala, oferecendo as "águas do poder do Reino de Ocigam", foi ele quem veio até a mim, até a

princesa, já de prontidão desejando aquela relação. Eu estava olhando a turma e refletindo sobre toda aquela movimentação das crianças e então:*"[...] senti um toque em meu braço. Era Scapino, seu gesto físico comunicando desejo de interação. Ele também queria participar da distribuição das gotas de poder, seu corpo expressando antecipação através de pequenos movimentos energéticos."* (Ep. 13, 14/08/2023)

Um **modo de participação** transformado que da periferia, orbitando, logo buscava o contato físico, posicionava-se como participante legítimo. De algum modo mais periférico, contemplativo ou orbital no ínicio dos episódios, Scapino rapidamente ia para um **engajamento protagonista**, principalmente quando a proposta envolvia ele estar em "outro estado que não somente ser ele mesmo":

"Quando perguntei a Scapino se ele queria ficar poderoso, respondeu com um sorriso e movimentos afirmativos de cabeça que comunicavam entusiasmo inequívoco. Ao questionar onde gostaria de receber a gota mágica, apontou diretamente para sua cabeça, outra comunicação não-verbal contextualmente apropriada.
A relação atingiu um nível ainda mais sofisticado quando perguntei que poder ele gostaria de receber. Scapino respondeu com uma vocalização sonora – "vum" – acompanhada por um gesto expressivo com as mãos. Intuitivamente interpretei sua comunicação: "Voar?", perguntei, buscando confirmar minha compreensão.
Sua resposta foi imediata e entusiástica: um sorriso amplo e movimento afirmativo da cabeça que claramente confirmava minha interpretação. 'VOAR!', repeti com ênfase, validando sua escolha. 'Vamos falar comigo: VOAR!'
Scapino sorriu ainda mais e colocou a mão sobre a boca, um gesto que revelava consciência de sua própria hesitação verbal, mas não diminuía em nada a clareza de sua comunicação ou a intensidade de seu engajamento com o momento compartilhado." (Ep. 13, 14/08/2023)

Este fragmento condensa processos complexos do desenvolvimento da criança. A vocalização *"vum",* acompanhada de gestos expressivos, não era ruído aleatório, era nomeação do desejo, de dar forma sonora ao que imaginava. Uma produção expressiva situada, na qual gesto e som se articulavam como modos de participação e comunicação no interior da cena.

A relação entre pensamento e palavra, como nos ensina Vigotski (1934/2009b), não se estabelece de forma imediata ou acabada; constitui-se como processo, atravessado por necessidades, intenções e afetos que impulsionam a expressão. A palavra não é simples etiqueta colada a um significado pronto, mas emerge nas práticas sociais, nas tentativas de comunicação, no encontro entre o que se pensa, se sente e o que se consegue expressar.

O *“vum”* de Scapino pode ser compreendido como linguagem em processo de constituição: não uma palavra estabilizada, mas uma forma sonora carregada de sentido, na qual o pensamento busca expressão e o gesto lhe oferece sustentação no curso da relação. Mais ainda: quando coloca a mão sobre a boca após minha sugestão de repetir “voar”, Scapino evidencia um movimento de relação consigo mesmo diante de sua própria produção verbal.

À luz de Vigotski (1934/2009b), a tomada de consciência não se apresenta como fenômeno súbito ou definitivo, mas como processo gradual que se revela nos modos como a criança passa a se posicionar frente às próprias possibilidades de ação e expressão. Scapino sabia o que queria comunicar e, ao mesmo tempo, indicava reconhecer suas formas singulares de expressividade. Esse reconhecimento não o paralisava, tampouco o envergonhava. Seu sorriso comunicava tranquilidade; era como se dissesse: eu sei que não vou dizer a palavra como você espera, mas comuniquei o que queria, você me entendeu — e isso basta por ora.

Suas expressões ganhavam aqui contornos próprios, evidenciando **processos de significação em curso.** *“Vum”* funcionava como tal naquele contexto compartilhado. Revelava que Scapino não apenas reproduzia sons, mas criava formas sonoras para nomear desejos, para participar do jogo simbólico que ali se constituía. A ampliação comunicativa não se media apenas pela norma linguística esperada, mas pela potência crescente de se fazer compreender, de negociar sentidos e de participar da construção coletiva de significados.

"'Atenção', anunciei com solenidade teatral, 'você receberá seu poder'. Observei como seu corpo instantaneamente assumiu uma postura de receptividade atenta, preparando-se para o momento ritual que se aproximava.
Assim que a gota tocou sua cabeça, Scapino não hesitou um segundo sequer e saiu imediatamente 'voando' pelo espaço, seus braços estendidos como asas, seu corpo inteiro transformado pelo poder simbólico que havia escolhido e recebido. Não havia dúvida possível sobre sua compreensão do jogo imaginativo em curso. Ele não apenas participava do ritual, mas imediatamente transformava o símbolo recebido em ação corporal expressiva." (Ep. 13, 14/08/2023)

Conforme Vigotski (1930/2009a) argumenta, a imaginação não é faculdade descolada da realidade, mas função psicológica que opera com elementos do mundo vivido, recombinando-os, transformando-os. A "gota mágica" não tinha poder objetivo algum, era água comum. Mas dentro da narrativa compartilhada, dentro do brincar dramático, ela se tornava mediadora de transformação. Pela minha ação, é claro, mas também porque Scapino compreendia esse jogo: seu corpo "*assumiu postura de receptividade atenta"* (Ep. 13,

14/08/2023) antes mesmo de receber a gota, antecipando o ritual; e "*não hesitou um segundo sequer"*(Ep. 13, 14/08/2023) após recebê-la, lançando-se imediatamente à ação dramática.

Seus **modos de expressão e elaboração emocional** se revelavam nesta potência de habitar a imaginação. Não havia distanciamento cético, não havia constrangimento com o "faz-de-conta". Scapino acreditava ao ponto de permitir que a narrativa o transformasse. Seus braços estendidos como asas comunicavam não apenas "estou fingindo voar", mas "estou voando dentro deste mundo que criamos juntos". Magiolino (2014) nos fala das "cenas de significação afetiva" como momeaqntos pelos quais as emoções se constituem e se elaboram nas experiências vividas. Scapino não "fingia" estar alegre ou empolgado, ele vivia a alegria e a empolgação de voar, na imaginação, pela brincadeira.

Isso porque, como nos ensina Vigotski (1933/2008), o brincar é justamente mover-se entre o real e a imaginação. Nesse limiar, a água permanece água e, ao mesmo tempo, torna-se poder; o corpo continua sendo corpo e, no entanto, ganha asas. A brincadeira cria uma situação imaginária que não anula o real, mas o reorganiza, permitindo à criança agir “como se”, explorando possibilidades que a vida concreta ainda não oferece. É nesse entre, nessa dobra em que o real se deixa atravessar pelo possível, que o gesto de Scapino ganha espessura: ao voar, ele não interpreta um papel: ele o vivencia. A imaginação lhe fornece o símbolo; a brincadeira lhe dá o terreno para vivê-lo; e, no encontro entre ambas, seu corpo encontra modos de existir que ampliam sua ação, sua emoção e sua própria compreensão da cena que criamos juntos.

Essa cena em que Scapino brinca a partir da personagem, a partir do que ela convoca, do que ela instiga, não é isolada: ela se inscreve em um percurso no qual Scapino mostra, repetidamente, que brinca dramaticamente e aprecia habitar esse entre-lugar onde o real se converte em atmosfera narrativa. E o Reino de Ocigam acabou por lhe oferecer um repertório auspicioso não apenas de personagens, mas de modos de estar no imaginário e, consequentemente, no real, justamente porque ele foi sendo envolvido, episódio após episódio, em situações que alimentavam sua imaginação e seu brincar dramático.

Os momentos em que o Lobo surgiu não em corpo, mas em pistas, em objetos, em rastros deixados na sala, após hipóteses das crianças sobre quem havia pego o lenço a Princesa Amana quando ela o esqueceu em nossa sala, criaram um campo de expectativa e interpretação no qual Scapino se movia com naturalidade. Nesses episódios, embora a aparição concreta do personagem não tenha acontecido fisicamente, as sugestões por meio de

pistas lhe bastaram para que sua ação se orientasse pelo enredo. Isso revela não só seu gosto pelo brincar dramático, mas a potência de lançar-se na cena a partir de elementos mínimos.

A primeira marca deixada pelo Lobo em nossa sala, como evidência de que poderia ter sido ele a pegar o objeto da Princesa, tornou as crianças eufóricas. Scapino:

"[...]aproximou-se lentamente, seu corpo inclinado para frente, como um pequeno detetive. Agachou-se junto às pegadas com uma concentração impressionante. Seus dedos tocaram delicadamente as marcas, primeiro apenas com as pontas, depois pressionando levemente, como se pudesse sentir a textura da tinta ainda fresca. Seu rosto, agora mostrava uma intensidade absorta. Seus lábios se moviam silenciosamente, como se conversasse com as pegadas." (Ep., 17, 03/09/2023)

Scapino não teve medo, receio, angústia. Mas curiosidade! Um **modo de participação engajado** em toda aquela circunstância, que foi se ampliando à medida que se relacionava com os acontecimentos. Os burburinhos das crianças eram enormes e a palavra "Lobo" ecoou.

"[...] Neste momento, percebi uma mudança sutil em Scapino. Ao ouvir a menção ao Lobo, seu corpo inteiro pareceu reagir. Seus olhos, antes fixos nas pegadas, agora percorriam a sala como se procurassem o dono das marcas. Seus dedos, que antes tocavam cuidadosamente as pegadas, agora se fechavam e abriam ritmicamente, como se imitassem garras. E, mais surpreendente, sua postura começou a mudar: os ombros se curvaram levemente, a cabeça inclinada, como se estivesse incorporando a presença do personagem mencionado." (Ep. 17, 03/09/2023)

As crianças continuavam suas hipóteses sobre o motivo daquelas marcas. O Lobo poderia estar com os pés sujos por ter pisado na grama, já que havia chovido a manhã toda. Ele podia ter pintado os pés para assustar.

"[...] Foi neste momento que Scapino, que havia se mantido em observação concentrada, surpreendeu a todos. De sua garganta emergiu um uivo. Não uma imitação desajeitada, mas um som profundo, gutural. O som reverberou pela sala. E então, como se respondessem a um chamado, as outras crianças começaram a uivar também. O que começou como imitação se transformou rapidamente em uma sinfonia de uivos, alguns agudos e hesitantes, outros graves e confiantes. Era uma comunicação primal, uma resposta coletiva ao mistério que nos unia.
Observei, fascinada, como Scapino tinha se tornado subitamente o centro, o líder daquela expressão sonora. Seus olhos brilhavam de uma maneira que raramente via, não era apenas prazer, mas um sentimento de pertencimento, de ser compreendido em uma linguagem que fazia sentido para ele." (Ep. 17, 03/09/2023)

Scapino inaugurou a comunicação sonora, propondo ao coletivo uma forma de responder ao mistério do Lobo. Este era um **modo de participação protagonista**, um **criar a partir da proposta inicial**, um instaurar a linguagem, um propor o código compartilhado. Sua **participação envolvida** manifestava-se em sua potência de ler o contexto narrativo (as pegadas do Lobo, o mistério que nos unia) e oferecer uma resposta não apenas adequada, mas transformadora. E as outras crianças seguiram. Reconheceram em seu uivo não um "comportamento estranho", mas uma resposta legítima, potente, que fazia sentido dentro daquela narrativa.

O uivo de Scapino era expressão verbal no sentido ampliado do termo, uma vocalização que indicava **processos de significação em curso** (“o Lobo uiva, então uivar é a forma de nos comunicarmos com ele ou como ele”) e ampliação comunicativa (seu repertório expressivo crescia, incorporando novos sons, novos modos de significar). Nesse gesto vocal, portanto, não estava em jogo apenas a imitação do personagem, mas um **processo de significação** no qual um som passava a operar como signo compartilhável, orientando a ação e a comunicação no interior do brincar dramático.

Vigotski (1934/2009b) nos ensina que a linguagem não emerge pronta como função psíquica superior; ela se constitui nas relações sociais, mediada pelo outro, pelos signos e pelos modos culturalmente organizados de agir e significar. O uivo, nesse movimento, ampliava o repertório expressivo de Scapino e instaurava uma forma de comunicação que transcendia a palavra, incorporando novos sons e modos de atribuição de sentido. Ao fazê-lo, Scapino não apenas se expressava, mas também **mediava a vivência das outras crianças,** oferecendo-lhes uma via comunicativa profundamente corporal, afetiva e relacional — anterior à palavra estabilizada, mas já organizada como forma simbólica no interior da relação.

Seus **modos de expressão e elaboração emocional** ganhavam aqui uma profundidade comovente. As **expressões afetivas corporais e gestuais**, seus olhos brilhando, seu corpo vibrando com a energia do uivo, **revelavam atribuição de sentido**: Scapino não apenas fazia um som, ele compreendia o que aquele som significava dentro da narrativa do Lobo. Havia ali **elaboração emocional pela linguagem e narrativa**: o uivo não era grito desconectado, mas resposta narrativamente situada, emocionalmente carregada. Não era "apenas prazer" o que eu via em seus olhos, era sentimento de pertencimento, de ser compreendido em uma linguagem que fazia sentido para ele.

Smolka (2000) nos ajuda a compreender que significação não é processo solitário ou interno, mas emerge nas relações, nos espaços pelos quais somos compreendidos e nos compreendemos. Scapino encontrava, naquele momento, uma linguagem que o coletivo validava, que o grupo abraçava. Emergia ali um **vínculo afetivo** profundo, não apenas entre Scapino e a narrativa do Lobo, mas entre Scapino e o grupo que respondia ao seu chamado, transformando seu gesto individual em experiência coletiva.

As **mudanças de lugar e forma de agir no grupo** consolidavam-se de modo impressionante: de menino "não-verbal" que poderia de alguma forma ficar às margens, Scapino tornava-se *"o centro, o líder daquela expressão sonora"* (Ep. 17, 03/09/2023). Seus **gestos e ações comunicativas com intenção de participar** ultrapassavam a simples presença, porque ele propunha, convocava, organizava a experiência coletiva por meio de sua expressão. Suas **marcas de reconhecimento no coletivo** não vinham apenas de mim, professora, mas das próprias crianças que respondiam ao seu chamado, que seguiam sua proposta, que transformavam seu uivo solitário em "sinfonia de uivos". O reconhecimento social não precisa sempre passar pela palavra normatizada, pode passar pelo corpo, pelo som, pela criação compartilhada de linguagens que façam sentido dentro dos mundos que habitamos juntos.

Interessante porque essa mudança de papel e mudança no modo de expressão também se apresentou na relação com o pai, assim que o mesmo veio buscá-lo ao final do dia:

"*Scapino quando seu pai chegou, demonstrou uma iniciativa comunicativa raramente vista. Tomou a mão do pai e o conduziu diretamente às pegadas, uivando e apontando, seu corpo inteiro envolvido na comunicação. O pai, apesar da pressa aparente, se rendeu àquele momento de conexão. Da porta, observei-os caminhando para fora do núcleo, o pai inclinado para ouvir seu filho, Scapino gesticulando animadamente, seu corpo comunicando o que palavras talvez não conseguissem expressar completamente.* (Ep. 17, 03/09/2023)

No dia seguinte, as crianças foram surpreendidas por um novo elemento instigador. Na janela da sala havia algo que as crianças identificaram sendo o rabo do Lobo:

"Em meio ao burburinho, observei Scapino. Sua postura havia mudado desde o dia anterior. Agora, ele se movimentava com confiança pelo grupo, aproximando-se da janela sem hesitação. Seus olhos, intensamente focados no rabo peludo, brilhavam com uma compreensão quase íntima. Suas mãos se estendiam repetidamente, tocando o objeto. E seus uivos, hoje eram mais modulados, mais intencionais. Não eram apenas imitações, mas pareciam comunicações dirigidas ao objeto, como se tentasse estabelecer um diálogo com o dono ausente do rabo.

[...]
Scapino, especialmente, parecia ter encontrado no personagem do Lobo uma forma de expressão que ressoava profundamente com seu ser. Seus uivos eram recebidos pelos colegas como contribuições que intensificaram a atmosfera dramática convidando os colegas a vivenciarem a situação." (Ep. 18, 04/09/2023)

Os uivos, que no episódio anterior haviam inaugurado uma comunicação coletiva, ganhavam agora refinamento sendo mais intencionais. O que evidencia, novamente, **processos de significação em curso e ampliação comunicativa**, pois Scapino não apenas repetia o mesmo som, mas variava, experimentava e ajustava suas produções sonoras.

Seus uivos estavam dirigidos ao objeto, estabelecendo com ele uma relação. Vigotski (1934/2009b) nos ensina que a linguagem se desenvolve justamente nessa direção: de expressões mais gerais e pouco diferenciadas para formas cada vez mais intencionais, dirigidas e contextualmente situadas. O uivo de Scapino não era mais apenas resposta ao mistério, mas tentativa de interlocução com o Lobo ausente, reconhecimento de que aquele objeto (o rabo) carregava a presença de alguém com quem se podia dialogar.

Suas **expressões afetivas corporais e gestuais** comunicavam envolvimento e um **modo de participação engajado:** *"Seus olhos, intensamente focados no rabo peludo, brilhavam com uma compreensão quase íntima."* (Ep. 18, 04/09/2023). Não era fascínio superficial ou curiosidade passageira, havia ali **atribuição de sentido** densa, *"compreensão quase íntima"* que conectava objeto, narrativa e emoção. *"Suas mãos se estendiam repetidamente, tocando o objeto"*(Ep. 18, 04/09/2023), gesto que não era estereotipia ou movimento repetitivo vazio, mas exploração insistente, tentativa de estabelecer contato, de fazer o ausente presente através do toque.

A **elaboração emocional pela linguagem e narrativa** de Scapino operava em múltiplas camadas. Ele não apenas reagia emocionalmente à história do Lobo, ele elaborava essa emoção, transformava-a em uivos modulados, em toques deliberados, em posturas corporais que comunicavam engajamento. Magiolino (2014) nos fala que as emoções se constituem nas experiências vividas, especialmente quando mediadas por linguagens dramáticas. Scapino encontrara no personagem do Lobo *"uma forma de expressão que ressoava profundamente com seu ser."* (Ep. 18, 04/09/2023), não porque o Lobo fosse personagem "fácil" ou "adequado para autistas", mas porque aquela narrativa abria espaço para formas expressivas que faziam sentido para ele: o uivo como linguagem, o corpo como território dramático, a transformação simbólica como possibilidade de ser.

Os **vínculos afetivos emergentes nas relações** consolidavam-se de modo significativo. Seus uivos *"eram recebidos pelos colegas como contribuições que intensificaram a atmosfera dramática"*(Ep. 18, 04/09/2023). Scapino era uma criança cujas contribuições eram diretamente reconhecidas como potentes, como capazes de transformar a experiência coletiva, de *"convidar os colegas a vivenciarem a situação."* (Ep. 18, 04/09/2023). Suas **marcas de reconhecimento no coletivo** não vinham de concessões ou acomodações, mas do posicionamento intrínseco de suas proposições dramáticas.

Havia ali **gestos e ações comunicativas com intenção de participar** que ultrapassavam largamente qualquer noção de "déficit comunicativo". Scapino não apenas participava, ele **criava as condições para que outros participassem junto com ele.** Suas **criações a partir da proposta inicial** (o mistério do Lobo) transformavam-se em proposições próprias (os uivos modulados, o diálogo com o objeto) que, por sua vez, alimentavam novas criações coletivas. O processo de **significação** tornava-se, assim, genuinamente dialógico, não havia "autor" único da narrativa, mas co-construção permanente pela qual as contribuições de Scapino eram tão constitutivas quanto as de qualquer outra criança.

Quando no dia posterior um chapéu foi a nova pista na janela atribuída ao Lobo, as crianças estavam eufóricas e, embora algumas estivessem de certa forma receosas:

"Scapino, em contraste, não conteve sua excitação. Correu até o chapéu com passos rápidos, seu corpo inteiro vibrando com energia. Apontava freneticamente, vocalizando sons que não eram palavras, mas carregavam toda a emoção de sua descoberta. Sua comunicação, embora não-verbal, era intensamente expressiva: o corpo inclinado, os olhos arregalados, as mãos que se moviam do chapéu para sua própria cabeça e de volta, estabelecendo uma conexão visual entre o objeto e seu possível uso." (Ep. 19, 05/09/2025)

O quanto Scapino estava engajado com aquele "jogo"! Era evidente em todas as suas movimentações corporais. Que, com o passar dos dias, foi se estendendo para momentos de suas brincadeiras com outras crianças, "fora" do contexto do Reino de Ocigam e do Lobo que de lá vinha para dizer que estava por "ali".

Dias após, certa tarde, durante a Educação Física em que o professor organizava materiais para a sua proposta, notei que havia uma movimentação diferente próximo à casinha de plástico que ficava naquele espaço. Scapino *"[...] parecia estar no centro de uma dinâmica social emergente. Seu corpo se movia com uma confiança que não era frequentemente observado, seus gestos amplos atraíam a atenção das outras crianças que se aproximavam da casinha."* (Ep. 20, 11/09/2023)

Quando me aproximei de modo delicado, a fim de que minha presença não chamasse atenção e atrapalhasse o acontecimento entre as crianças, observei que:

"Scapino estava dramatizando completamente o personagem do Lobo que tanto lhe fascinava nas aventuras do Reino de Ocigam e nas brincadeiras dramáticas que eu propunha em sala. O mais interessante foi perceber como ele havia, de certo modo, estruturado a brincadeira trazendo para si o personagem principal que muito lhe agrada. Há dias tenho sondado o quanto ele particularmente está envolvido com tudo o que envolve este personagem misterioso." (Ep. 20, 11/09/2023)

O que eu achava? Que uma criança com o diagnóstico de TEA não proporia um brincar como aquele? Ainda que eu tenha estudado pesquisas que apontam sobre a potência imaginativa e criadora no brincar das crianças com tal "laudo" (vide Livro Primeiro), que tivesse estudado em Vigotski (Vygotski, 1997a) que, mais do que qualquer possível déficit neurológico, cognitivo, biológico, enfim, o maior deles é o déficit social de oportunidades para que a criança se desenvolva, ainda assim, não deixei de me surpreender com Scapino. Havia uma questão ali com a sua linguagem verbal, por exemplo, que justificava o TEA? Poderia até ser. Mas havia uma criança a "plenos pulmões" gritando nas entrelinhas do seu brincar que era mais do que um laudo!

Então passei a observar os detalhes daquela brincadeira coletiva que estava sendo criada, no papel de Scapino com seus colegas, nos movimentos corporais, nas expressões, emoções emanadas. E vi um menino "sendo o Lobo". Vivendo-o com vontade!

"Sua transformação foi impressionante em seus detalhes. As mãos, antes frequentemente mantidas próximas ao corpo, agora se projetavam como garras, os dedos curvados em uma imitação cuidadosa das patas de um predador. Seus ombros, superiores, modificaram toda a sua silhueta. O mais surpreendente, porém, era sua expressão facial: sobrancelhas franzidas em uma concentração feroz, olhos intensos e atentos, cantos da boca ocasionais se erguendo em um meio sorriso que sugeria tanto ameaça quanto diversão.
Scapino se posicionou estrategicamente do lado de fora da casinha, enquanto outras cinco crianças [nomes preservados] *se amontoavam dentro, seus rostos visíveis através das pequenas janelas sem vidro. A tensão lúdica era palpável no ar.*
'Quem tem medo do Lobo Mau?', cantando M.J de dentro da casinha, sua voz oscilando entre provocação e apreensão teatral.
Scapino respondeu não com palavras, mas com um som que surpreendentemente se aproximava de um uivo. O som começou baixo e foi crescendo em volume e intensidade, sua cabeça inclinada para trás em uma imitação do animal. As crianças dentro da casinha responderam com uma mistura de gritos exagerados e risadas incontidas, o medo fingido alimentando a excitação da brincadeira.

‘O Lobo está chegando!’, anunciou T. dramaticamente, seu rosto pressionado contra a janela, olhos arregalados em espanto teatral que contrastava com seu sorriso mal contido.”(Ep. 20, 11/09/2023)

Os detalhes corporais de Scapino revelavam **apropriação** profunda do personagem. Não se tratava de "imitar" genericamente um lobo, mas de **criar a partir da proposta inicial** uma versão própria, corporalmente elaborada, dramaticamente potente. As **expressões afetivas corporais e gestuais** de Scapino mobilizavam seu corpo inteiro: mãos que se projetavam como garras; ombros que se curvavam modificando toda a silhueta; expressão facial que combinava a “ferocidade” do Lobo imaginado, com *"meio sorriso que sugeria tanto ameaça quanto diversão"* (Ep. 20, 11/09/2023).

Vigotski (1930/2009a) nos fala da imaginação como função psicológica superior que se constitui na apropriação da cultura, recombinando elementos da experiência vivida. Scapino não havia visto lobos reais, mas havia construído, ao longo dos episódios anteriores, um repertório simbólico sobre o Lobo, suas pegadas, seu rabo, seus uivos. Com esse repertório, transformava a experiência em performance, o conhecimento em ação corporal.

Suas expressões evidenciavam **processos de significação** que não se realizavam prioritariamente por meio da palavra falada, mas por essa potência de traduzir a compreensão narrativa em ação dramática. Scapino mostrava, em seu corpo, modos de agir e de se relacionar próprios do enredo: sabia como um lobo se move, como ameaça.

Ele queria se mover como Lobo, ameaçar como Lobo, mas tudo isso brincando de ser Lobo. Havia ali uma espécie de pacto silencioso sustentado coletivamente: “eu finjo que sou Lobo e vocês aceitam esse fingimento; vocês fingem ter medo, e eu aceito o medo que vocês fingem”. Trata-se de um acordo relacional no qual cada gesto só ganha sentido porque encontra resposta no outro.

Como já discutido anteriormente ao mobilizarmos o termo “alucinação voluntária”, mencionado por Vigotski (1925/2025) em sua análise da fábula, compreendemos que se está em movimento uma realidade ficcional assumida conscientemente, sustentada por convenção e adesão ativa dos participantes. No brincar dramático, essa adesão não se restringe à narrativa, mas se amplia na ação compartilhada.

No brincar, Scapino colocava-se voluntariamente dentro dessa realidade especial, regulando seus gestos, sua intensidade e sua ameaça em função da resposta dos colegas. Sabia que não era Lobo, e é justamente esse saber que lhe permitia sê-lo naquele instante, naquela

atmosfera sustentada pelo grupo. A ameaça não era real, mas o medo tampouco era falso: ambos existiam como efeitos dramáticos de um acordo assumido por todos.

Assim, aquilo que, na fábula, se sustenta pela adesão consciente do leitor a uma realidade imaginada, no brincar dramático se atualiza corporal e relacionalmente, em postura, olhar, aproximação calculada, recuo estratégico e prazer compartilhado, mantendo a mesma lógica de vivência ficcional voluntária, agora intensificada pela presença do outro e pela ação coletiva.

A **participação protagonista** de Scapino alcançava aqui sua expressão expandida. Ele *"se posicionou estrategicamente do lado de fora da casinha*" (Ep. 20, 11/09/2023), não foi colocado ali, não seguiu instruções, mas escolheu sua posição dramaticamente. Compreendia a estrutura narrativa da brincadeira: predador fora, presas dentro; tensão entre ameaça e segurança; o jogo de esconde-revela que alimenta o suspense. Seus **gestos e ações comunicativas com intenção de participar** eram, na verdade, gestos e ações que organizavam a participação coletiva: as outras crianças respondiam a ele, suas expressões, seus movimentos.

Quando M.J canta *"Quem tem medo do Lobo Mau?*" (Ep. 20, 11/09/2023), Scapino *"respondeu não com palavras, mas com um som que surpreendentemente se aproximava de um uivo"* (Ep. 20, 11/09/2023). A **elaboração emocional pela linguagem e narrativa** operava aqui de modo sofisticado: o uivo não era apenas som, era resposta contextualizada, contribuição dramática, alimentação da tensão lúdica. *"O som começou baixo e foi crescendo em volume e intensidade"* (Ep. 20, 11/09/2023), havia controle, modulação, compreensão de um timing. Não era explosão impulsiva, mas construção cuidadosa do efeito desejado.

O que testemunhava era precisamente Scapino significando por meio do corpo, do som, do posicionamento espacial; as outras crianças respondendo com gritos e risadas; a narrativa do Lobo sendo co-construída por todos, mas tendo em Scapino seu eixo organizador. Os **vínculos afetivos emergentes nas relações, em um modo de expressão e elaboração das emoções,** consolidavam-se na medida em que *"as crianças dentro da casinha responderam com uma mistura de gritos exagerados e risadas incontidas"* (Ep. 20, 11/09/2023), não havia rejeição ou estranhamento de suas formas expressivas, mas acolhimento, resposta, engajamento compartilhado.

As **mudanças de lugar e forma de agir no grupo** eram agora incontornáveis. Scapino ocupava o centro de uma ação dramática do brincar criado por ele. Não era apenas observador periférico, mas **protagonista** que sustentava narrativamente a brincadeira coletiva.

Suas **marcas de reconhecimento no coletivo** manifestavam-se no fato de que a brincadeira dependia dele: sem o Lobo de Scapino, não haveria tensão lúdica, não haveria medo fingido, não haveria a excitação compartilhada que fazia todos participarem com tanto entusiasmo.

"O mais surpreendente, porém, era sua expressão facial: sobrancelhas franzidas em uma concentração feroz, olhos intensos e atentos, cantos da boca ocasionais se erguendo em um meio sorriso" (Ep. 20, 11/09/2023), esse fragmento captura algo essencial sobre a **elaboração emocional** de Scapino. Ele não estava confuso entre ser ameaçador e mostrar, de certa forma, que estava brincando, ele compreendia que o Lobo do brincar dramático é ambos simultaneamente. O *"meio sorriso que sugeria tanto ameaça quanto diversão"* (Ep. 20, 11/09/2023) revelava consciência da natureza dupla da performance: assustar de verdade quebraria a brincadeira; não assustar nada a esvaziaria. Scapino calibrava, ajustava, encontrava o ponto exato onde a ameaça é suficientemente real para ser excitante, mas suficientemente fingida para ser segura. Havia ali **indícios de tomada de consciência** não apenas de si mesmo, mas dos outros como audiência-participante cujas respostas emocionais precisavam ser cuidadas, moduladas, sustentadas.

"Ele não apenas mantinha o personagem do Lobo em seus aspectos físicos, mas demonstrava compreender a dinâmica emocional da brincadeira. Quando seus uivos ou batidas na janela provocavam reações de medo muito intensas em alguma criança específica, ele suavizava momentaneamente sua abordagem, como que calibrando instintivamente o nível de tensão para manter o jogo divertido para todos."(Ep. 20, 11/09/2023)

E então, as crianças começaram a inverter os papéis. M., avisou:

"'Eu vou sair! [da casinha] *Vou pegar o Lobo!' As outras crianças responderam com advertências teatrais. 'Não vai! Ele vai te pegar!', disse A.C. [...] Scapino, demonstrando uma leitura ampliada da situação, deu alguns alguns passos, como que dando espaço para que M. pudesse executar seu 'ato de bravura'. [...] Scapino imediatamente substituiu a postura de caça: corpo inclinado para frente, braços afastados do corpo, movendo-se em um galope que mimetizava o movimento de um quadrúpede apesar de estar usando apenas as pernas."*(Ep. 20, 11/09/2023)

E então a brincadeira se transformou em um pega-pega mais ampliado. O Lobo Scapino fugindo de M., ao mesmo tempo que recebia de outras crianças "torcidas" para que conseguisse escapar.

"*Quando finalmente "capturou" M., Scapino o fez com um abraço gentil por trás, seus braços envolveram os ombros do colega em um gesto que parecia comunicar: 'Isto é apenas uma*

brincadeira.' M. respondeu com um grito exagerado seguido de uma risada curiosa, seu corpo caindo dramaticamente no chão como se tivesse sido derrotado."(Ep. 20, 11/09/2023)

E mais uma vez houve uma inversão de papéis. Scapino *"[...] se levantou, permitindo que Miguel "escapasse" e corresse de volta para a segurança da casinha, onde foi recebido com vivas e abraços das outras crianças, celebrando sua sobrevivência ao encontro com o Lobo feroz. [...]* (Ep. 20, 11/09/2023)

Foi a vez de M.J enfrentar o temido Lobo:

"Scapino recuou teatralmente, seus uivos agora misturados com pequenos ganidos que comunicavam apreensão. Seu corpo, antes ereto e ameaçador, agora se encolhia progressivamente, comunicando visualmente a mudança na dinâmica de poder dentro da brincadeira. Uma troca de postura de papéis.
[...] agora era o Lobo que fugia, olhando para trás com expressões exageradas de medo que provocavam risos liberados nas crianças que observavam. [...] Sem que nenhuma palavra fosse trocada explicitamente sobre o assunto, Scapino imediatamente assumiu a postura de um animal capturado: cabeça baixa, movimentos restritos, seguindo docilmente enquanto M.J o conduzia em direção a um conjunto de pneus empilhados em um canto do pátio.
'Esta é a jaula do Lobo!', declarou a menina, apontando para o espaço entre os pneus. 'Ele vai ficar aqui!'. Scapino entrou obedientemente no espaço designado, um cenário, sentando-se com as pernas cruzadas, mas mantendo as mãos em forma de garras e ocasionalmente emitindo uivos baixos que se referiam tanto à resignação quanto a uma promessa velada de que o jogo não havia acabado completamente.
As outras crianças, incentivadas pelo sucesso da caçadora, saíram da casinha e se aproximaram cautelosamente da 'jaula' improvisada, algumas provocando o Lobo capturado com comentários triunfantes, outras demonstrando sinais de compaixão pelo predador agora indefeso."(Ep. 20, 11/09/2023)

Nesse mesmo episódio escrevi algumas reflexões:

"O personagem do Lobo, que foi explorado em nossas histórias e brincadeiras dramáticas em sala foi ressoado profundamente com Scapino. Mais do que simplesmente imitar comportamentos superficiais, ele havia se apropriado de aspectos do personagem e encontrou nele um veículo poderoso para expressão pessoal e conexão social. Ao observar Scapino interagindo com seus colegas por meio da performance do Lobo, testemunhei não apenas uma brincadeira de criança, mas um exercício de papéis sociais, de trocas de relações de 'poder'. [...]
Isto exemplifica o porque tenho insistido no termo 'brincar dramaticamente' em vez do mais comum 'faz-de-conta'. O que Scapino estava fazendo transcendia a simples imitação ou pretensão.[...]
Para mim, esta observação nos mostra o poder transformador do brincar dramático, especialmente para crianças que, como Scapino, possam de algum modo encontrar desafios em formas mais convencionais de relação social. Por meio do personagem, ele encontrou um caminho para a conexão, um canal para expressão emocional e social. Esta cena teve a

particularidade de testemunhar que uma brincadeira intencional organizada pelos professores pode criar raízes profundas nas vivências das crianças, transformando-as.
Para Scapino, em particular, o personagem do Lobo parecia oferecer muito mais do que um papel temporário, era um veículo para autodescoberta, expressão e conexão social que iluminava potencialidades que talvez permanecessem invisíveis em contextos mais convencionais de aprendizagem e relação."(Ep. 20, 11/09/2023)

O que se desdobrou ali com Scapino dialoga com o que Vigotski (1921-1924-2003c) chama de Educação Estética: a arte e, inclusive o brincar dramático, como discutimos em Milléo (2020), cria uma forma especial de relação com a realidade, na qual a criança pode reorganizar afetos, tensões e forças internas. A figura do Lobo, retomada nas histórias, nos objetos e nas atmosferas criadas na sala, tornou-se para Scapino mais que um papel episódico: era uma estrutura estética que lhe permitia viver e reelaborar experiências que, no cotidiano, talvez permanecessem truncadas.

Vigotski (1921-1924/2003c) afirma que a arte não apenas espelha a vida, mas transcende aquilo que nela falta: amplia, intensifica, cria possibilidades as quais antes havia limitações. Algo semelhante acontecia ali: pela via do personagem, Scapino encontrava um modo de expressar-se e relacionar-se que não aparecia com tanta força em situações convencionais.

Sua performance do Lobo era **um modo de explorar relações de poder, de experimentar diferentes posições sociais,** de arriscar gestos e intenções que a vida ordinária talvez não lhe convocasse. O brincar dramático lhe oferecia, assim, um **meio estético de superar aqueles comuns**, uma forma dramatizada de testar outras maneiras de existir. Em outras palavras, o personagem se tornava um veículo pelo qual ele podia expandir potencialidades, encontrar rotas para a conexão social e iluminar dimensões de si que, sem esse campo imaginativo, permaneceriam mais discretas, quase invisíveis.

Esse processo de expansão de potencialidades por meio do personagem, tal como observamos, não se dava de forma isolada ou desconectada do tecido relacional que sustentava o brincar dramático. As formas relacionais que emergiam no brincar dramático com/pelo o enredo do Reino de Ocigam: relação com a professora como personagem; com a professora fora do enredo; com outras crianças; e com enredo e objetos/personagens onipresentes, constituíam justamente as condições de possibilidade para que Scapino pudesse vivenciar diferentes posições sociais e arriscar novas ações relacionais. Embora essas organizações relacionais tenham sido observadas em acontecimento concomitante aos eixos

de análise aqui organicamente discutidos, a singularidade com que Scapino as vivenciou justifica um olhar mais detido sobre sua trajetória.

Ao revisitar os 15 episódios selecionados para análise, observei que Scapino circulava por essas quatro formas relacionais com uma intensidade crescente, revelando um movimento de ampliação progressiva que partia da exploração silenciosa dos elementos narrativos até culminar em performances protagonistas que reorganizavam o coletivo. Sua trajetória evidencia como a expressividade corporal e gestual pode constituir-se como linguagem plena no brincar dramático, mesmo quando não acompanhada de verbalizações convencionais.

A primeira forma relacional identificada em Scapino constituiu-se na relação com o enredo e com os objetos e personagens onipresentes do Reino de Ocigam. Nos episódios "Surpresa da Chapeuzinho" e em "Miro e Mô", por exemplo, Scapino estabeleceu vínculos com elementos narrativos e materiais sem necessariamente interagir diretamente com a professora sendo personagem ou com outras crianças. Tratava-se de uma forma de presença atenta, marcada por gestos deliberados, olhares concentrados e uma gestualidade exploratória que revelava seu envolvimento com o universo simbólico proposto. Scapino participava desde dentro da trama, ainda que em silêncio, organizando sua relação com o drama a partir dos objetos e acontecimentos que o materializavam.

No episódio "Tesouro da Proteção", em que as crianças sabiam que seriam recebidas após o lanche da tarde com uma surpresa, essa relação com os elementos narrativos ganhou contornos de ritualização corporal:

Seus olhos estavam completamente fechados enquanto aguardávamos a abertura da porta. Ele era o único entre as crianças a adotar esta postura de espera. Era como se estivesse intensificando deliberadamente o momento da revelação, protegendo-se da visão prematura para maximizar o impacto da descoberta.
Quando finalmente a porta se abriu, ele se estendeu na ponta dos pés, seu corpo pequeno esticando-se ao máximo para capturar a primeira vislumbre do interior da sala. Este comportamento revelou um engajamento com o momento presente. (Ep. 11, 03/08/2023)

Após a descoberta da surpresa deixada pelo Pássaro Amarílis, esse engajamento se aprofundou por meio da relação com o colar de proteção, que ultrapassou o estatuto de objeto e passou a operar como símbolo investido de sentido pessoal e coletivo:

"[...] convidei as crianças para uma foto coletiva com seus colares de proteção, um registro visual que documentaria não apenas o objeto físico, mas o momento compartilhado, a narrativa vívida, a comunidade temporariamente unificada por meio da vivência estética compartilhada.
Scapino posou para a foto com evidente orgulho, seu colar proeminentemente exibido, seu corpo assumindo uma postura que comunicava empoderamento e pertencimento. Mais tarde, observei como ele guardou cuidadosamente o colar em sua mochila sem que ninguém precisasse lembrá-lo ou instruí-lo – um gesto que demonstrava o valor pessoal que atribuía ao objeto e sua compreensão de sua importância simbólica."(Ep. 11, 03/08/2023)

O colar não era apenas um adereço: tornara-se símbolo de proteção que merecia cuidado e reverência. Essa forma relacional também estava presente quando o Lobo devolveu o lenço da Princesa Amana juntamente com uma carta. Embora o lenço tenha sido encontrado por um colega que não percebeu a pista concomitante, Scapino foi quem sustentou a atenção para o segundo elemento da cena:

"Scapino demonstrava uma excitação crescente. Notei como ele repetidamente apontava para um envelope que havia caído quando [um colega] *puxou o lenço. Não havia palavras em sua comunicação, mas a intenção era cristalina: ele queria que explorássemos este segundo elemento da descoberta.*
'Parece que Scapino notou algo importante,' comentei, validando sua forma de comunicação. As crianças sabiam que se tratava de uma carta e me pediam que eu lesse. Obviamente Scapino também sabia disso e não perderia nenhum detalhe que pudesse conectar ao seu personagem favorito, afinal, tudo indicava ser do misterioso Lobo." (Ep. 26, 26/09/2023)

É significativo observar que, mesmo na ausência da professora como personagem, Scapino não deixava de se relacionar com o enredo, de se envolver com as tramas e com os objetos que materializavam os acontecimentos do Reino de Ocigam. Sua relação com os elementos narrativos não dependia exclusivamente da mediação direta da professora, mas tampouco emergia de forma espontânea ou desvinculada da experiência coletiva. Tratava-se de uma relação que vinha sendo construída progressivamente no interior do enredo, na recorrência dos rituais, no contato reiterado com os objetos e na estabilidade simbólica do Reino de Ocigam.

Nessa perspectiva, a autonomia relacional que começa a se delinear em Scapino não se constitui apesar do enredo, mas por meio dele. Como nos indica Vigotski (1933/2008), no brincar os objetos deixam de ser apenas aquilo que são em sua materialidade imediata e passam a operar como portadores de sentido, organizando a ação da criança e possibilitando seu deslocamento para além da situação concreta imediata. O objeto, na brincadeira, torna-se pivô da ação simbólica: sustenta a cena, orienta o gesto e cria as condições para novas formas de relação com o vivido.

Assim, os objetos do enredo: o colar, o lenço, a carta, não apenas materializavam a narrativa, mas constituíam condições objetivas para que Scapino elaborasse, aprofundasse e estabilizasse sua relação com o drama vivido. Seu olhar atento, seus gestos de cuidado e sua insistência investigativa não apenas reconheciam os significados propostos pelo enredo, mas os ampliavam e ressignificavam. Scapino não era apenas receptor dos símbolos narrativos; participava ativamente de sua produção de sentido, tornando-se coautor da materialidade simbólica do brincar dramático.

Esse processo de construção simbólica foi preparando um solo dramático, um campo, pelo qual Scapino pôde se mover com crescente segurança. É nesse terreno que a relação com determinados personagens ganha densidade e potência, operando como condensação das experiências anteriores.

A relação com a professora sendo personagem configurou-se como uma segunda forma relacional relevante. Nos episódios com a Princesa Amana, especialmente em “Princesa Amana e as águas do Reino de Ocigam” e “Princesa Amana: aqui está o seu lenço”, Scapino estabeleceu comunicação direta com a personagem, participando de rituais, escolhendo poderes mágicos e aproximando-se cadenciamento. Nesses momentos, seus gestos expressivos, sons agudos e movimentos corporais evidenciavam encantamento e pertencimento ao universo dramático. A personagem atuou como mediadora simbólica que reconhecia e validava suas expressões não verbais como formas legítimas de comunicação e participação na cena.

É nesse solo imaginativo já construído, sustentado pelo enredo, pelos objetos e pela relação com a personagem, que o Lobo passa a adquirir centralidade como terceira forma relacional. Nos episódios das “Pegadas Misteriosas”, “Um novo mistério (rabo)” e “Três Coisas de Lobo”, o personagem não surge como figura súbita ou aleatória, mas como síntese dramática de relações anteriormente tecidas. As cartas, os rastros, os lenços e os mistérios

haviam instaurado uma lógica narrativa que tornava possível reconhecer o personagem, antecipar suas ações e investir nele afetiva e corporalmente.

Assim, quando Scapino passa a tocar os objetos simbólicos, produzir uivos, realizar gestos de garras e estabelecer conexões entre diferentes elementos narrativos, sua expressividade corporal não emerge do improviso isolado, mas de uma apropriação progressiva dos signos do enredo, já experimentados no brincar. A potência expressiva do Lobo se faz possível porque encontra, na criança, um repertório simbólico previamente elaborado (e em elaboração constante), porque em seu corpo há a marca de alguém que traz constantemente para o brincar a dramaticidade.

Essa forma relacional revela, portanto, um deslocamento qualitativo no percurso de Scapino: não uma ruptura com as formas anteriores, mas um aprofundamento que reorganiza sua participação no coletivo. O Lobo atua como operador dramático que amplia suas possibilidades expressivas, inspira o grupo e reconfigura a dinâmica de cenas, evidenciando uma tomada de consciência crescente do personagem e de suas próprias possibilidades de ação no interior do drama vivido.

O percurso vivido por Scapino no brincar dramático do Reino de Ocigam não se esgota, contudo, na descrição das formas relacionais que foi construindo ao longo dos episódios. Também em Scapino, ao acompanhar os episódios selecionados e o movimento de seu desenvolvimento por meio dos eixos de análise, torna-se evidente que descrever os deslocamentos não é ainda compreendê-los. Os eixos nos permitem ver como Scapino entra na cena, como circula entre posições, como amplia suas formas de participação e reorganiza o brincar coletivo. Contudo, o drama do desenvolvimento não se explica apenas pelo movimento visível. É por isso que se torna fundamental compreender esse percurso por meio das dimensões transversais: significação, apropriação, zona de desenvolvimento proximal e indícios de tomada de consciência.

O que se produz nesse percurso não pode ser apreendido apenas pela descrição dos deslocamentos externos de Scapino nas cenas. Há algo que se transforma enquanto ele se move e que com essa movimentação se revela: **sentidos que se produzem**, **elementos do enredo que se tornam próprios**, **ações que se realizam com apoio antes de se sustentarem autonomamente**, **gestos que passam a ser regulados pela própria criança**. É nesse plano que as dimensões transversais tornam possível compreender o drama do desenvolvimento da criança como processo vivo.

A primeira dimensão transversal observada é a **significação**. Ao longo dos episódios com Scapino, o que mais se evidencia não é apenas sua presença nas cenas, mas a produção contínua de sentidos que emerge de sua vivência no brincar dramático. Quando apontou energicamente para a porta ao ouvir sobre o *"lugar das areias",* quando intensificou seu gesto diante de minha pergunta, quando vocalizou *"vum"* acompanhado de movimentos que sugeriam voar, Scapino não apenas participava de rituais coletivos: ele produzia sentidos singulares para aquilo que vivia.

A significação, como nos ensina Vigotski (1934/2009b), não é atribuição individual de sentido a palavras ou objetos previamente dados. É processo relacional, dialógico, que se constitui no encontro entre o que a cultura oferece (os signos, os enredos, as narrativas compartilhadas) e o que a criança elabora a partir de sua experiência vivida. O que observei em Scapino foi justamente essa produção ativa: ele não recebia passivamente os significados do Reino de Ocigam, mas os transformava ao habitá-los corporalmente.

Quando fechou os olhos antes de entrar na sala para descobrir o tesouro da proteção, Scapino produzia sentido para aquele momento de espera. Não era apenas antecipar a surpresa, mas criar uma forma própria de viver a expectativa, de intensificar a experiência pela suspensão temporária da visão. Havia ali uma compreensão profunda de que o drama não está apenas no que se vê, mas também no que se deseja ver, no que se aguarda com todo o corpo vibrando de antecipação.

Smolka (2000) nos ajuda a compreender que a significação emerge nos espaços relacionais onde diferentes modos de expressão se entrelaçam na produção de sentidos compartilhados. O *"vum"* de Scapino, acompanhado de gestos expressivos, não era apenas tentativa de nomear o desejo de voar. Era palavra em gestação que carregava toda a densidade afetiva daquele momento: o encontro com a Princesa Amana, a escolha do poder, a transformação simbólica que se anunciava. A palavra não estava pronta, mas o sentido estava vivo, pulsante, comunicável.

É por isso que, quando guardou cuidadosamente o colar de proteção em sua mochila sem que ninguém precisasse lembrá-lo, Scapino revelava que aquele objeto não era adereço ocasional, mas símbolo investido de sentido pessoal. O colar significava proteção não porque alguém lhe dissera que deveria significar, mas porque ele próprio havia produzido esse sentido ao vivenciar o ritual, ao receber a narrativa da Princesa Amana, ao sentir-se parte daquela comunidade temporariamente unificada por meio da vivência estética compartilhada.

Seus uivos progressivamente modulados ao longo dos episódios do Lobo também evidenciam esse processo de significação. O primeiro uivo, espontâneo e profundo, inaugurou uma forma de comunicação que fazia sentido dentro daquela narrativa. Mas os uivos seguintes não eram mera repetição: eram elaborações, refinamentos, ajustes que revelavam compreensão crescente do que aquele som significava no contexto do brincar dramático. O uivo deixava de ser apenas imitação de um animal e passava a operar como signo compartilhado: "estou participando da narrativa do Lobo", "reconheço a presença misteriosa deste personagem", "convoco vocês a entrarem comigo neste mundo imaginário".

Quando apontou insistentemente para o envelope que havia caído junto com o lenço da Princesa Amana, Scapino produzia sentido para aquela cena de descoberta. Ele compreendia que os objetos do Reino de Ocigam não eram aleatórios, mas carregavam narrativas, pistas, possibilidades de desdobramento do enredo. Seu gesto comunicava não apenas "há algo aqui", mas "isso é importante, isso significa algo dentro da história que estamos vivendo juntos".

A significação em Scapino operava por meio de gestos, olhares, posturas corporais, sons modulados. Suas expressões não eram códigos privados ou aleatórios, mas linguagens situadas que faziam sentido dentro do contexto compartilhado do brincar dramático. E o coletivo reconhecia, validava, respondia a essas expressões, transformando-as efetivamente em signos compartilhados. Quando as outras crianças começaram a uivar em resposta ao seu chamado, quando corriam do Lobo que ele incorporava, quando celebravam sua "sobrevivência" ao encontro com o predador feroz, estavam participando de um processo coletivo de significação que Scapino havia inaugurado.

A produção de sentidos não era, portanto, movimento unilateral de Scapino em direção aos significados culturalmente dados. Era processo dialético pelo qual os significados do enredo (o Lobo como figura misteriosa e ameaçadora, a Princesa como guardiã de poderes mágicos, os objetos como portadores de narrativas) encontravam-se com os sentidos singulares que Scapino produzia a partir de sua experiência corporalizada, afetiva, relacional. Nesse encontro, os significados se transformavam: o Lobo não era apenas personagem folclórico, mas veículo para autodescoberta e conexão social de Scapino; o uivo não era apenas som característico do animal, mas linguagem que possibilitava pertencimento e protagonismo.

A segunda dimensão transversal observada é a **apropriação**. Se a significação nos mostrou como Scapino produzia sentidos singulares no brincar dramático, a apropriação nos

revela o processo pelo qual elementos do enredo, personagens e linguagens passaram a operar como recursos próprios em sua ação. Não se tratava apenas de Scapino participar das narrativas do Reino de Ocigam, mas de torná-las suas, de transformá-las em ferramentas simbólicas que reorganizavam seu modo de estar no mundo e de se relacionar com os outros.

Vigotski (1930/2023g) nos ensina que é processo de transformação pelo qual aquilo que inicialmente existe no plano social, compartilhado, passa a constituir o funcionamento psicológico da própria criança. O que era externo torna-se interno; o que era coletivo torna-se pessoal; mas esse movimento não é simples internalização passiva, é reconstrução ativa que transforma simultaneamente a criança e aquilo que ela se apropria.

Quando Scapino assumiu o personagem do Boi de Mamão, não estava simplesmente imitando movimentos que havia visto. Sua performance emergia organicamente de seu próprio repertório corporal, de sua compreensão do personagem construída nas conversas, nos vídeos assistidos, nas histórias trazidas por Miro e Mô. Ele havia se apropriado não de uma forma pronta de "ser o Boi", mas dos elementos expressivos que lhe permitiam criar sua própria versão do personagem. Os movimentos ondulantes, os giros que faziam as fitas coloridas dançarem no ar, as aproximações brincalhonas em direção às outras crianças, tudo isso revelava apropriação criativa: Scapino transformara o Boi em algo seu.

Essa apropriação criativa tornava-se ainda mais evidente na brincadeira autônoma com o Lobo. Quando organizou espontaneamente a dramatização na casinha de plástico durante a Educação Física, Scapino não reproduzia mecanicamente as cenas que havíamos vivido em sala. Ele havia se apropriado da estrutura narrativa do personagem, de seus gestos característicos, de sua função dramática, e agora os reorganizava em um contexto novo, criando uma cena própria. As mãos projetadas como garras, os ombros curvados modificando toda a silhueta, a expressão facial que combinava ferocidade e diversão, tudo isso não era cópia, mas apropriação que se manifestava como criação.

Vigotski (1930/2009a) argumenta que a imaginação é justamente essa potencialidade de recombinar elementos da experiência vivida, criando novas configurações. E a imaginação não opera no vazio, mas a partir de materiais fornecidos pela cultura, pela experiência social. Scapino havia vivenciado os episódios das pegadas misteriosas, do rabo na janela, do chapéu deixado como pista. Havia participado das conversas sobre o Lobo, ouvido as hipóteses das crianças, visto as reações de fascínio e receio que o personagem provocava. Tudo isso constituía o material cultural com o qual ele agora trabalhava imaginativamente, reorganizando-o em sua performance do Lobo na casinha.

Mas a apropriação não se limitava aos personagens. Scapino também se apropriava das próprias formas do brincar dramático. Quando se posicionou estrategicamente do lado de fora da casinha enquanto outras crianças se amontoavam dentro, quando calibrava instintivamente o nível de tensão para manter o jogo divertido para todos, quando aceitava a inversão de papéis e passava de predador a presa, Scapino demonstrava ter se apropriado de uma estrutura daquele brincar dramático mais complexo: a alternância entre tensão e alívio, a necessidade de engajamento entre os pares, a possibilidade de transformação dos papéis sociais dentro da brincadeira.

Essa apropriação de uma "estrutura" do brincar dramático não acontecera de uma vez, nem de forma sistematizada. Ela se produzia como uma **sustentação operacional** que, ao se manter no curso da ação, deflagrava algo mais elaborado do que a repetição de gestos ou papéis. A estrutura não estava tematizada, nem organizada como conhecimento explícito, mas já operava como princípio organizador da ação: orientava escolhas, regulava a tensão, possibilitava deslocamentos e transformações no interior da brincadeira. Havia ali um funcionamento que antecedia a sistematização consciente, mas que indicava um nível mais complexo de organização do brincar.

Ao longo dos episódios, esse funcionamento tornava-se visível no modo como Scapino se movia no/com/pelo brincar dramático. Em alguns episódios, iniciava à margem, observando, como quando tocou com delicadeza as pegadas do Lobo, reagindo corporalmente às menções do personagem; em outros, ou mesmo no decorrer de uma mesma proposta com o Reino de Ocigam, deslocava-se progressivamente para posições mais propositivas, antecipando ações, sugerindo movimentos, convocando os outros para a brincadeira. Apropriara-se não apenas do personagem, mas das regras implícitas do brincar dramático: como se entra em cena, como se sustenta um papel, como se negociam coletivamente os rumos da narrativa. Essa apropriação não se apresentava como uma elaboração formal, nomeada ou sistematizada, mas se atualizava na própria ação, revelando uma organização do brincar cada vez mais complexa.

A terceira dimensão transversal observada no percurso de Scapino foi a **zona de desenvolvimento proximal**. No percurso de Scapino, esse movimento tornava-se visível na passagem de ações inicialmente sustentadas por minha presença como professora enquanto personagem e pela estrutura do enredo para formas de participação progressivamente mais autônomas, ainda que sempre situadas no contexto relacional do brincar dramático. Nos primeiros episódios, como no ritual das águas do poder conduzido pela Princesa Amana, sua

participação dependia fortemente de minhas perguntas, convites e interpretações de seus gestos e vocalizações. A zona de desenvolvimento proximal se constituía ali: Scapino agia no interior de uma estrutura simbólica organizada e validada por mim, realizando ações mediadas que ainda não conduzia sozinho.

Algumas semanas depois, esse apoio já se transformava. Na proposta do Boi de Mamão, Scapino levantou a mão espontaneamente, aproximou-se sem hesitação e lançou-se à performance dramática com muito menos condução direta. O que antes exigia mediação constante emergia agora com maior autonomia, confirmando o princípio vigotskiano de que aquilo que a criança realiza com apoio em determinado momento pode tornar-se, processualmente, parte de seu repertório próprio.

Importa destacar que essa mediação não se restringia à relação direta comigo. O enredo do Reino de Ocigam, com sua recorrência, seus objetos investidos de significado e suas pistas narrativas, operava também como potente mediador simbólico. Ao fechar os olhos diante do tesouro da proteção, ao apontar para o envelope junto ao lenço da Princesa ou ao reagir às pegadas do Lobo, Scapino agia apoiado por uma estrutura narrativa que convocava, orientava e tornava significativas suas ações.

Como destaca Smolka (2000), a apropriação das práticas sociais ocorre em um espaço essencialmente relacional, no qual os signos – gestos, palavras, objetos e ações – funcionam como mediações semióticas que possibilitam novas formas de agir e compreender. Esse processo de significação compartilhada tornava-se particularmente evidente no episódio do uivo diante das pegadas do Lobo. O uivo emergia como signo produzido na e pela relação: minha validação da atmosfera de mistério, o reconhecimento do grupo e a resposta das outras crianças ampliavam a cena, permitindo que essa vocalização adquirisse múltiplos sentidos compartilhados. Nesse movimento, as crianças participavam de modos particulares, tornando própria e pertinente uma prática significativa que se constituía no jogo das relações. O que se observava, portanto, não era a substituição da mediação pela autonomia, mas a transformação das formas de participação.

Nos episódios seguintes, os uivos de Scapino tornaram-se mais modulados, intencionais e dirigidos, indicando que aquilo que emergira em um contexto de participação mediada passava a se constituir como recurso expressivo de uso próprio. Essa apropriação, no entanto, não significava isolamento ou supressão da relação com o outro. À luz de Vigotski (1934/2009b), o desenvolvimento não se configura como passagem da dependência à independência absoluta, mas como transformação das formas de mediação que organizam a

ação da criança. Scapino seguia necessitando do outro — agora não para produzir o uivo, mas para reconhecê-lo como convite ao jogo e sustentar a dinâmica dramática que ele próprio propunha.

Essa dinâmica também se evidenciava na progressão de suas performances. Se, no início, necessitava de apoio direto para assumir personagens, mais adiante organizava brincadeiras coletivas sem minha presença imediata, regulando a tensão dramática, aceitando inversões de papéis e convocando os pares. Ainda assim, o processo não era linear: havia momentos de maior e de menor necessidade de apoio, revelando a natureza viva e dinâmica da ZDP.

Quando conduziu o pai até as pegadas do Lobo, uivando e apontando, Scapino demonstrava que essa zona se expandia para além da sala e da relação pedagógica direta. A ZDP não se limitava ao espaço escolar, mas se ramificava em outros contextos, permitindo a transposição de formas de ação e significação.

Assim, a ZDP não pode ser compreendida como preparação para um desenvolvimento futuro, mas como o próprio desenvolvimento em curso, conforme compreendemos por meio de Vigotski (1934/2009b). Ao participar do brincar dramático com apoio do enredo, dos objetos, da professora-personagem e dos colegas, Scapino não se preparava para desenvolver-se depois: ele se desenvolvia ali mesmo, nas/com/pelas relações vividas, por meio das mediações que ampliavam suas possibilidades de ação, expressão e significação.

A quarta dimensão transversal observada no percurso de Scapino diz respeito aos **indícios de tomada de consciência**. Para Vigotski (1934/2009b), como temos estudado, a tomada de consciência não corresponde a uma iluminação súbita nem a um autoconhecimento pleno, mas a um processo gradual de reorganização do funcionamento psicológico, pelo qual a criança passa a estabelecer uma relação mais reflexiva com suas próprias ações, sentimentos e modos de agir. Aquilo que antes é vivido de forma imediata e direta torna-se, progressivamente, objeto de atenção, abrindo possibilidades iniciais de regulação intencional e escolha.

Como temos destacado, falamos em indícios porque o que se tornava visível não são formas mais complexas ou estabilizadas de consciência, mas **movimentos iniciais**, em pleno processo de elaboração e constituição. Trata-se de transformações que se anunciavam na ação, nos modos de regular a própria participação, nas escolhas que começavam a se diferenciar da resposta imediata, revelando uma consciência **em gênese**, fortemente ancorada na vivência dramática compartilhada. Sinais de uma consciência **em gênese**, fortemente ancorada na

vivência dramática compartilhada, que ainda não se apresentava de forma sistemática, mas já indicativa de emergência de novas formas de regulação da ação no interior das relações constituídas no brincar dramático.

Em Scapino, esses indícios não se manifestavam por meio de verbalizações explícitas sobre si, mas em **gestos, pausas, ajustes e escolhas** que revelavam uma relação em transformação consigo mesmo, com os outros e com o drama vivido coletivamente. Um primeiro indício significativo emergiu no episódio com a Princesa Amana, quando, diante da expectativa de repetir a palavra *voar*, Scapino levou a mão à boca. O gesto indicava reconhecimento da demanda simbólica colocada em cena e, ao mesmo tempo, uma escolha de manter sua forma própria de expressão. O sorriso tranquilo que o acompanhava revelava satisfação com a eficácia comunicativa de seu gesto.

Como nos ensina Vigotski (1934/2009b), a tomada de consciência emerge justamente nos momentos de **obstáculo**, quando as ações automáticas não se mostram suficientes e a criança precisa reorganizar seu modo de agir. Scapino encontrava a exigência da palavra verbalizada, mas não se paralisava diante dela; ao contrário, reorganizava sua ação, validava sua comunicação gestual e assumia posição ativa diante da situação. Havia ali um indício claro de protagonismo iniciativo.

Outros indícios tornavam-se visíveis na forma como regulava a tensão dramática na brincadeira do Lobo. Ao perceber reações de medo excessivo em alguns colegas, suavizava sua performance sem que isso lhe fosse solicitado. Esse ajuste revelava consciência do efeito de suas ações sobre os outros e capacidade de autorregulação no interior da atividade coletiva. Tal compreensão aproxima-se da perspectiva de Alexander Luria (1902-1977), para quem a consciência se expressa na organização funcional da ação, no modo como o pessoa regula seu comportamento em resposta às exigências da situação, enquanto age. (Luria, 1981)

A escolha deliberada de fechar os olhos antes de entrar na sala para descobrir o tesouro da proteção constitui outro indício relevante. Não se tratava de imitação, mas de criação própria que revelava compreensão consciente da espera, da antecipação e da intensificação da experiência. Havia ali uma relação reflexiva com o tempo vivido: passado, presente e futuro, articulada à vivência do brincar.

A tomada de consciência também se evidenciava na progressão de suas performances dramáticas. O uivo, que surgira inicialmente como resposta espontânea às pegadas do Lobo, tornava-se progressivamente mais intencional e dirigido. Scapino escolhia como uivar

conforme o contexto, demonstrando que esse recurso expressivo havia se transformado em ação consciente, e não mais em reação automática.

Quando aceitou a inversão de papéis na brincadeira da casinha, passando de predador a presa capturada, revelava compreensão consciente de seu próprio lugar naquela estrutura daquele brincar dramático iniciado. A forma como se deixou capturar, preservando a tensão do jogo, indicava que compreendia o sentido coletivo da inversão e sua potência para manter o drama vivo.

Em Scapino, os indícios de tomada de consciência revelavam um deslocamento progressivo na forma de regular a própria ação. Aquilo que se organizava inicialmente no plano das relações vividas no brincar dramático passava a ser sustentado por escolhas mais intencionais, sem se desligar de sua origem social. A consciência não surgia como ruptura com o coletivo, mas como transformação qualitativa do modo de participar dele.

Esse movimento de reorganização da participação e da ação constitui o percurso de Scapino no brincar dramático do Reino de Ocigam. Ao acompanhar suas vivências, tornou-se possível observar como o desenvolvimento humano se produz por meio de transformações qualitativas que entrelaçam múltiplas dimensões de vivências.

Os eixos de análise permitiram acompanhar seus modos de participação, de expressão emocional e seus deslocamentos no grupo; as formas relacionais evidenciaram como circulou entre diferentes posições no drama: do enredo aos objetos, da personagem aos pares, até a apropriação do Lobo como veículo expressivo; e as dimensões transversais tornaram visíveis os processos pelos quais produzia sentidos, se apropriou criadoramente de elementos culturais, ampliou suas possibilidades de ação no coletivo e manifestou indícios crescentes de tomada de consciência.

Os três movimentos analíticos não operam isoladamente, mas se constituem mutuamente: Scapino produzia significados enquanto se apropriava de personagens; ampliava sua zona de desenvolvimento proximal ao mesmo tempo em que reorganizava suas formas de participação; e tomava consciência de si justamente no movimento de ocupar novos lugares no coletivo.

Os saltos qualitativos em seu desenvolvimento tornaram-se visíveis não como rupturas abruptas, mas como reorganizações que emergiam da densidade das experiências vividas. Do menino que observava à margem, tocando delicadamente as pegadas do Lobo, ao protagonista que organizava dramatizações coletivas, calibrando tensões e convocando os pares para o brincar, houve transformações radicais na qualidade de sua presença. Esses saltos não se

explicam por acumulação gradual de habilidades, mas por reorganizações funcionais do conjunto de sua atividade: quando o uivo deixava de ser resposta espontânea e tornava-se comunicação modulada e intencional; quando os gestos passavam de exploração individual a proposição coletiva; quando a performance dramática se constituía como linguagem que dispensava palavras porque já operava como signo compartilhado. Cada um desses momentos marca uma nova forma de ser no mundo e com os outros.

O percurso de Scapino nos ensina que o diagnóstico captura déficits, mas não alcança potências. O que se revelou foi um desenvolvimento que se processava não apesar de sua singularidade, mas por meio dela: seu corpo não operava como compensação pela ausência de palavras, mas como linguagem legítima que encontrava no brincar dramático um território propício para se manifestar, se elaborar e se reconhecer. Compreender esse desenvolvimento exige, portanto, olhar não para aspectos isolados da criança, mas para o drama vivo de suas relações, para os sentidos que produz, para as mediações que a sustentam e para os saltos qualitativos que reorganizam, de modo profundamente transformador, seu modo de estar no mundo. É nessa complexidade entrelaçada que Scapino se desenvolvia, não em linha reta, mas em espiral, carregando consigo cada experiência vivida, cada personagem apropriado, cada uivo que ecoava e transformava o coletivo.

4.3.3 A professora em reflexo: modos da ação pedagógica do brincar dramático com as crianças

Releio meu diário de campo procurando entender o que faço quando o brincar dramático com as crianças está em acontecimento, quando elas entram no jogo, quando algo de fato acontece entre nós. Os episódios não me oferecem um modelo, um padrão, mas revelam pequenos gestos, decisões tomadas no instante, ajustes quase imperceptíveis que parecem fazer diferença.

Uma criança se afasta do círculo durante a história e, em vez de chamá-la de volta, vou até ela. Outra permanece em silêncio quando todos falam, e aprendo a esperar. Um menino aponta para a janela em vez de usar palavras, e reconheço ali uma resposta legítima. Não são técnicas que aplico com rigidez, mas modos de agir que fui construindo na prática, pistas sutis sobre como compor, junto com as crianças, a atmosfera do brincar dramático.

Tudo costuma começar com “pequenos rituais” que ajudam a estabelecer o enredo, personagens e encadeamentos subsequenetes. Como o da caixinha de música que posiciono geralmente no centro de uma roda de crianças, só para expectativas gerar. Um objeto simples que, com seu tilintar, anuncia a chegada de algum personagem do Reino de Ocigam. Não é apenas um adereço: é uma porta que se abre entre o cotidiano e o extraordinário, um sinal de que algo está prestes a acontecer. Aprendi que esses gestos carregam quase que uma filosofia construída na prática, pela qual objetos comuns se transformam em pontes simbólicas.

Esse gesto inaugural que interrompe o cotidiano aproxima-se do que Vigotski (1932/2009c) discute ao analisar o trabalho criador do ator: não se trata de expressar sentimentos previamente dados, mas de **compor as condições de uma vivência**, criando atmosferas, ritmos, tensões e relações que instauram um campo no qual algo pode efetivamente acontecer. Com Vigotski (1932/2009c) entendemos que a criação não reside na execução de um conteúdo, mas na organização de um plano extra-cotidiano que torna possível a emergência da vivência.

De modo análogo, minha ação pedagógica não se orienta pela instrução direta ou pela condução de comportamentos, mas pela composição de um espaço simbólico e sensível que convoca as crianças a entrar em relação, a experimentar e a criar. Trata-se de um gesto que não antecipa o que deve ocorrer, mas inaugura uma possibilidade: **um convite dramático que suspende o cotidiano e anuncia a abertura de um acontecimento.**

Há muitos artefatos que uso para envolver as crianças, para afetá-las. Às vezes é o silêncio de expectativa. Não aquele imposto por autoridade, mas o que nasce da curiosidade coletiva quando nos preparamos para algo. Outras vezes é o tom conspiratório da voz: *"'Enquanto vocês dormiam, algo aconteceu', anunciei com voz suave e tom conspiratório"* (Ep. 02, 07/06/2023). Ou são os gestos deliberadamente lentos ao abrir uma bolsa misteriosa, criando tensão dramática. Quando conduzo as crianças em um ritual: *"[...] mãos no coração, olhos fechados, respiração profunda*" (Ep. 02, 07/06/2023). Não busco controlar seus corpos, mas convidá-las a uma qualidade diferente de presença: corpos que escutam, que aguardam, que se preparam para habitar juntos o espaço imaginário que estamos criando.

Os episódios me mostram que construo, sem perceber inicialmente, toda uma gramática de **convites e provocações ao brincar dramático**. Não são chamados genéricos lançados ao grupo, mas gestos calibrados para diferentes frequências. Como quando estava de Branca de Neve e estendi minhas mãos com luvas vermelhas através da porta do banheiro entreaberta, enquanto aguardavam a chegada da visita vinda de Ocigam *"[...] movendo os*

dedos em um aceno delicado" (Ep. 01, 02/06/2023), não estou apenas anunciando minha chegada como personagem. Estou oferecendo uma possibilidade de encontro que cada criança pode aceitar, recusar ou transformar à sua maneira.

Com Pierrot, aprendi que o convite precisa às vezes ser ainda mais específico, mais direto. Assim como quando corria com as crianças da sala sendo eu Branca de Neve e *"Parei diante dele, ligeiramente ofegante pela corrida, e estendi minha mão com um gesto delicado, próprio de uma princesa. 'Gostaria de correr comigo?'"* (Ep. 01, 02/06/2023). Havia ali uma delicadeza necessária, um reconhecimento de que ele precisava de um convite pessoal, não coletivo. Quando nossos dedos se entrelaçaram, compreendi que estávamos *"[...]encontrando juntos uma cadência confortável"* (Ep. 01, 02/06/2023), ele ajustando seus passos aos meus, eu aos dele.

Há também os convites que criam mistério, que transformam a sala inteira em um campo de investigação. *"'A Fada Aivilo tem uma novidade para compartilhar com vocês', anunciei após alguns momentos de 'conversa'. 'Ela diz que Chapeuzinho Vermelho preparou uma surpresa especial para nossa turma!'"* (Ep. 06, 20/06/2023). Ou os gestos teatrais que capturam a atenção coletiva quando retiro o telefone mágico da cesta. São modos diferentes de dizer "venham comigo para esse mundo que estamos criando."

Convidar é apenas o começo. O que se segue exige um trabalho de sustentação afetiva e tensiva do brincar que se desdobra: permanecer presente, acompanhar os deslocamentos do grupo, modular minha presença, minha escuta e minhas intervenções conforme o que emerge na cena. Não abandono as crianças à própria sorte depois que a brincadeira começa; permaneço em relação com aquilo que se produz, sustentando a continuidade do acontecimento.

É um modo de agir que não se reduz, portanto, ao gesto inicial de propor o brincar, mas se afirma na sustentação do processo que se inaugura. Um trabalho criador está em jogo. O que entendemos a partir da discussão de Vigotski (1932/2009c), sobre um trabalho que não se esgota no instante da criação inicial, mas se realiza na manutenção viva da relação, na sustentação entre pessoa, situação e forma. Como afirma Vigotski, "[...] não é nas emoções tomadas de forma isolada, mas em conexões que combinam emoções com sistemas psicológicos mais complexos" (1932/2009c, p. 244) que reside a compreensão do trabalho criador.

No trabalho do ator (Vigotski 1932/2009c), isso aparece como a necessidade de permanecer implicado na cena, ajustando-se às tensões internas da ação sem recorrer ao

controle externo do resultado. É nesse sentido que minha ação pedagógica se configura como **um estar-com sustentado**: uma presença que não dirige nem se ausenta, mas acompanha o tempo próprio da vivência, permitindo que o brincar se desenvolva como processo e não como execução.

Essa sustentação toma formas variadas. Às vezes são os rituais que organizam o corpo e a atenção: sentar em círculo no tatame, *"[...]Organizamos-nos em um círculo no tatame, nossos corpos próximos uns aos outros, criando aquela sensação de comunidade e pertencimento essencial para experiências compartilhadas interessantes. Guiei as crianças por meio de nosso pequeno ritual de preparação."* (Ep. 02, 07/06/2023). Não são gestos vazios, pois criam uma moldura sensorial que permite habitar o espaço imaginário que construímos juntos.

Outras vezes é a paciência nos pequenos gestos: baixar a cesta até a altura da criança, permitir que ela observe e toque *"[...] de acordo com seu próprio ritmo"* (Ep. 01, 02/06/2023). Venho aprendendo que cada criança tem sua velocidade de aproximação às experiências, e meu papel é acompanhar, não apressar.

E há ainda a construção de **tensão dramática que é sustentação tensivo-afetiva** do enredo. Quando manipulo o frasco de gotas mágicas *"[...] com gestos deliberadamente cerimoniais"* (Ep. 13, 14/08/2023), ou quando abro uma bolsa *"[...] com movimentos deliberadamente lentos"* enquanto minha expressão evolui *"gradualmente em uma máscara de preocupação"* (Ep. 16, 29/08/2023), estou amplificando a mágica por meio do próprio corpo, criando atmosferas que envolvem as crianças na narrativa.

O que mais me surpreende ao revisitar esses episódios é perceber como venho desenvolvendo diferentes maneiras de **alterar estrategicamente o enredo** conforme as crianças manifestam seus interesses e necessidades, ou mesmo conforme hipóteses lançadas no coletivo. Longe de ser uma executora rígida de planos pré-determinados, me descubro como improvisadora, capaz de reconfigurar a narrativa em tempo real para incluir contribuições inesperadas.

Com Arlecchino, essa flexibilidade se tornou particularmente evidente. Um exemplo foi quando ele se afastou do círculo durante a leitura de história com a Antena Captadora em que tomei uma decisão crucial: *"Em vez de insistir que ele retornasse ao círculo, como talvez tivesse feito automaticamente em momentos anteriores, decidi incorporar seu movimento ao fluxo do que fazíamos*" (Ep. 02, 07/06/2023). E mais: fui até ele, *"[...]me abaixei para encontrar seu olhar em uma posição que não impunha autoridade vertical"* (Ep. 02,

07/06/2023). Esse deslocamento espacial carrega um significado profundo: sou eu quem me movo, não apenas física, mas pedagogicamente, reorganizando minha prática às singularidades da criança.

Trata-se de uma reconfiguração narrativa em tempo real, uma **alteração estratégica do enredo.** Não é improviso aleatório, mas recomposição intencional que responde às necessidades emergentes das crianças e às tensões que se produzem na cena. Em Vigotski (1930/2009a; 1932/2009c), a criação não se confunde com espontaneísmo: ela é ação organizada que transforma o real ao reorganizar as condições da experiência. Ao alterar o enredo, sustentada pela intencionalidade, pela organização e pelo planejamento que caracterizam o drama como ação pedagógica (Milléo, 2020), abro brechas para que diferentes modos de participação sejam legitimados. Essa ação não conduz a criança a um ponto previamente definido, mas reconfigura o campo simbólico da situação, operando na direção daquilo que Vigotski (1934/2009b) nos ensina como zona de desenvolvimento proximal: um espaço de possibilidades no qual a criança pode se deslocar, transformar-se e produzir novas formas de relação com o outro e com a experiência.

Há também momentos em que o acaso se transforma em oportunidade narrativa. Como na vez em que o esquecimento do lenço da Princesa Amana poderia ter sido um mero embaraço. Em vez disso, tornou-se o motor de uma investigação que mobilizou o grupo por dias: *"Um elemento não planejado em nossa narrativa dramática que agora se apresenta como um desafio improvisado"* (Ep. 16, 28/08/2023). Reconheci a sugestão de M.I, de que poderíamos simplesmente ligar para a princesa, e a validei com entusiasmo: "'*Boa ideia, M.I', respondi com sinceridade e admiração pela rapidez com que ela havia encontrado um caminho narrativo"* (Ep. 16, 28/08/2023).

Essa mesma abertura ao inesperado se manifestou quando Scapino liderou espontaneamente uma brincadeira de lobo. Não interferi, não direcionei, não tentei controlar: *"Aproximei-me discretamente, posicionando-me a uma distância que me permitisse observar sem interferir diretamente na cena que se desenrolava"* (Ep. 20, 11/09/2023). Um ajuste, um recuo necessário para que a criança assuma a autoria do brincar.

Mas talvez o aspecto mais sutil que observei ao longo dos episódios seja o modo como venho **criando zonas de sentido**, isto é, isto é, campos simbólicos compartilhados nos quais se ampliam as possibilidades de significação da experiência vivida. As contribuições das crianças, nesse campo, passam a ganhar densidade e continuidade assumindo um papel de coautoria do que se vive coletivamente. Não se trata apenas de “inventar histórias”, mas um

campo no qual gestos, falas, objetos meus podem ampliar a participação, o envolvimento das crianças. As ações das crianças são reconhecidas, retomadas e expandidas, tornando-se parte constitutiva do que se vive coletivamente.

Quando Pierrot mencionou "as três coisas do Lobo" - o rabo, o chapéu e o lenço -, na sua síntese das nossas vivências, sua fala foi imediatamente incorporada à narrativa coletiva. *"'Três coisas?', perguntei, inicialmente confusa sobre o que ele estava referindo"* (Ep. 19, 05/09/2023). Não descartei essa contribuição por não entendê-la de imediato. Ao contrário, investiguei, busquei compreender, até descobrir que Pierrot havia criado uma conexão lógica entre elementos que apareceram em momentos diferentes da narrativa. Sua síntese: "três coisas do lobo" revelou um pensamento narrativo sofisticado, uma potência de estabelecer relações que eu mesma não havia explicitado.

A síntese realizada por Pierrot expressa um processo movimento criador: ao articular elementos dispersos da narrativa, ele não repete a história, mas a reconfigura, produzindo novos sentidos (ou significações?). Vigotski (1930/2009a) compreende a criação como um processo de reorganização da experiência, no qual a pessoa não reproduz o dado, mas o transforma ao atuar em um plano outro da situação.

Minha ação pedagógica, nesse processo, não se orienta pela correção ou pela direção externa, mas pela composição do campo simbólico no qual essa reorganização se torna possível. É nessa fricção entre o que ofereço (ao acolher, questionar e retomar) e o que a criança cria que a ZDP se manifesta, não como ajuda, mas como composição viva da cena. (Vigotski, 1934/2009b)

É uma validação das contribuições das crianças que perpassa toda a ação pedagógica registrada. Quando Scapino apontou para a janela ao ser questionado sobre onde deixar as coisas do lobo, sua resposta gestual não foi menos legítima que uma resposta verbal: *"Seu braço estendeu-se em um movimento decidido, o dedo indicador apontando diretamente para a janela. Este gesto não era casual ou aleatório, mas comunicava com precisão absoluta sua compreensão da lógica espacial de nossa narrativa – a janela como portal entre mundos"* (Ep. 11, 03/08/2023). Reconheci ali uma forma de comunicação tão válida quanto qualquer palavra: *"Fiquei com ele em meu colo a pensar que a comunicação transcende largamente a verbalização"* (Ep. 06, 20/06/2023).

Ao longo do diário de campo, fui me dando conta de que criação de zonas de sentido se constitui no uso intencional das **materialidades da ação pedagógica.** Entre elas, a palavra ocupa um lugar central, não como explicação do vivido, mas como ação que articula tempos,

convoca a memória coletiva e reorganiza a cena. **A materialidade da palavra intencionalmente usada para a criação de sentido**, torna-se visível em intervenções aparentemente simples, mas decisivas para a organização da experiência compartilhada. *"Vai estar no meio da sala, igual aquela vez', alternei tecendo explicitamente a conexão com experiências passadas, fortalecendo assim a continuidade de nossa narrativa coletiva"* (Ep. 11, 03/08/2023). Por meio dessa convocação verbal, o episódio atual se ancora nos anteriores, mobilizando a memória do grupo e projetando novas possibilidades de ação - minhas e das crianças.

O uso intencional do meu próprio corpo também é uma materialidade criadora de zonas de sentidos. Revisitando meus registros, percebo que não é apenas a palavra que organiza esses campos simbólicos, mas a presença corporal que os sustenta e densifica. Não é apenas minha voz que se transforma ao assumir os personagens, mas minha postura inteira, meus gestos, a qualidade de minha presença no espaço. "*Levantei-me da cadeira com um movimento teatral, o tecido amarelo amarrado a minha cintura, e comecei a perseguir Arlecchino"* (Ep. 01, 02/06/2023).

Cada movimento é calibrado para comunicar algo: urgência, delicadeza, mistério, que produz sentido na própria ação. Em consonância com Konstantin Stanislavski[79](1863-1938), não se trata de ilustrar emoções, mas de agir fisicamente na situação, construindo sentidos por meio da ação concreta do corpo no espaço. Para o autor, é a ação física, articulada a emoção, que organiza a cena e sustenta a relação viva com o outro (Stanislavski, 2012). É nesse agir corporal situado que a zona de sentido se materializa, como campo relacional no qual o brincar e o desenvolvimento se tornam possíveis.

Essa dimensão corporal da ação pedagógica dialoga também diretamente com as reflexões de Vigotski (1932/2009c) sobre o trabalho do ator. Ao criticar a compreensão da atuação como imitação ou reprodução técnica, o Vigotski enfatiza que o trabalho do ator se realiza na composição da cena como totalidade viva, organizada por ritmos, pausas, entonações e relações internas da ação. Minha formação em teatro, ainda que não voltada à atuação profissional na área, permitiu-me reconhecer essa dimensão criadora da docência. Não reproduzo procedimentos técnicos com as crianças, mas componho atmosferas sensíveis.

[79] Stanislavski foi ator, diretor e pedagogo teatral russo, criador do chamado sistema stanislavskiano, no qual desenvolve a noção de ação física como princípio organizador da atuação. O autor afirma que a ação corporal intencional precede e estrutura a vivência emocional e a criação da cena.

Esse trabalho é histórico, dialético, situado: responde às condições concretas do momento e, ao responder, transforma essas condições.

Quando me caracterizo, não é apenas uma questão de colocar acessórios: *"A transformação física era simples, mas suficiente para criar o distanciamento necessário entre a professora e a personagem"* (Ep. 27, 27/09/2023). Minha voz se torna *"[...] ligeiramente mais melodiosa que o habitual – pequenas diferenciações que sinalizavam às crianças que estavam agora interagindo com a personagem, não com a professora*" (Ep. 27, 27/09/2023).

Ao diferenciar voz, postura e pequenos gestos, construo aquilo que Stanislavski denomina (2012) circunstâncias dadas: elementos mínimos, porém suficientes, para instaurar uma outra realidade cênica, sem romper com a continuidade da relação estabelecida.

Mas há também os momentos em que meu corpo comunica disponibilidade e receptividade de outras formas também estando eu "somente professora". Como quando, em uma situação cotidiana, *"Tomei uma decisão consciente de me sentar ao chão, no tatame, posicionando-me estrategicamente próximo a Arlecchino e Pierrot. Esta escolha espacial não era solicitada, mas deliberadamente intencional – uma manifestação física da minha intenção de estar mais atenta, mais presente, mais disponível para estes dois meninos"* (Ep. 03, 09/06/2023).

Mesmo fora da caracterização explícita, a ação corporal mantém sua potência organizadora da relação. Stanislavski enfatiza que toda ação física, quando orientada por uma intenção clara, reorganiza a cena e redefine as possibilidades de encontro. Descer ao chão, aproximar-se, compartilhar o mesmo plano espacial são ações que reconfiguram a situação e instauram outras condições de relação e participação (Stanislavski, 2012).

Ademais, como discute Smolka (2000), as relações sociais são de caráter semiótico: gestos, palavras, objetos e ações funcionam como signos que produzem sentidos nas interações. A autora enfatiza que "corpos são signos. Sempre significativos, requerendo interpretação" (p. 37), o que indica que os modos de presença e participação dos sujeitos nas práticas sociais – incluindo os do adulto no contexto educativo – constituem mediações semióticas que organizam as possibilidades de ação e significação para a criança.

Ao organizar a cena por meio do corpo, seja na caracterização, seja nos gestos cotidianos de aproximação e recuo, não organizo apenas o espaço da relação, mas também o tempo da experiência. A ação corporal incide sobre ritmos, pausas, esperas e durações, instaurando modos específicos de estar junto e de participar da vivência.

Um dos aspectos que mais me chama atenção ao reler esses episódios é a questão do tempo que tanto venho tentando refletir. Sobre, principalmente, a respeitar o tempo próprio de cada criança, a não impor ritmos que são meus, não delas. Com Pierrot, isso se tornou particularmente evidente no episódio em que a Princesa Amana ligou para falar individualmente com cada criança. Ofereci a ele o telefone, mas:

*"[...] estava consciente da necessidade de equilibrar atenção individualizada com o gerenciamento do grupo como um todo, onde muitas outras crianças aguardavam ansiosamente sua vez. Refreei o impulso de intervir ou direcionar sua interação, escolhendo em vez disso observar respeitosamente seu processo exploratório" (*Ep. 12, 14/08/2023*).*

Foi um pequeno ato de confiar que haveria outras oportunidades, confiar no que, em algum momento, seria trazido pelas próprias crianças. Mais tarde, quando o lenço finalmente retornou e Pierrot demonstrou sinais de medo, não tentei apressar ou minimizar seus sentimentos: *"Aproximei-me de Pierrot, agachando-me para estabelecer contato visual ao mesmo nível: 'O que aconteceu por aqui, Pierrot?', perguntei, criando um espaço para sua participação direta"* (Ep. 27, 27/09/2023). E quando ele não respondeu imediatamente, *"em vez de redirecionar minha atenção para o grupo mais vocal, permaneci agachada diante de Pierrot, minha mão repousando suavemente em sua perna – um lembrete físico de que eu estava esperando por sua contribuição, que seu tempo de processamento era respeitado, que sua voz importava nesta construção coletiva"* (Ep. 27, 27/09/2023).

Essa pausa, essa espera pelo que pode surgir no tempo do outro se manifestou também quando Pierrot expressou preocupação com o Lobo. *"Respeitei seu silêncio, não pressionando por uma resposta verbal. Em vez disso, ofereci presença e segurança, tomando-o gentilmente no colo e aproximando-nos da janela juntos. Permanecemos ali por um momento, observando o mundo exterior, criando um espaço seguro para que ele processasse suas emoções complexas"* (Ep. 26, 26/09/2023). Foi quando ele apontou para um pássaro no céu e disse: "*Amarílis"* (Ep. 26, 26/09/2023).

Mesmo em seu medo, permanecia conectado ao mundo imaginativo que havíamos construído coletivamente. *"Abracei-o, reconhecendo como, mesmo em seu medo, ele permanecia conectado ao mundo imaginativo que havíamos criado coletivamente"* (Ep. 26, 26/09/2023). A espera, aqui, não suspende a ação pedagógica; ao contrário, constitui uma condição para que o sentido possa emergir no tempo próprio da criança, mantendo viva a zona de sentido instaurada.

Na criação das zonas de sentido, há que se destacar também o uso dos objetos. No interior da proposta com o Reino de Ocigam, eles não são meros adereços, mas mediadores potentes que estabelecem pontes entre o concreto e o imaginário. Ao serem introduzidos na cena, não apenas representam algo: organizam a experiência, criando pontes entre o plano concreto da ação e o plano imaginário da narrativa.

O telefone mágico, por exemplo, tornou-se muito mais que um brinquedo. Ele materializava a conexão com o Reino de Ocigam, permitia conversas com personagens invisíveis e criava oportunidades para que as crianças exercitassem a possibilidade de habitar simultaneamente dois registros: saber que se tratava de uma brincadeira e, ao mesmo tempo, acreditar nela. Esse duplo movimento entre consciência do jogo estabelecido e entrega à ficção, que Vigotski (1925/2025) descreve como alucinação voluntária, não se produzia de forma espontânea. Era sustentado pela materialidade do objeto, que funcionava como âncora sensível da zona de sentido já instaurada.

*"A Antena Captadora, nossa tiara de pérolas transformada pelo poder da imaginação coletiva" (*Ep. 02, 07/06/2023), constitui outro exemplo desse processo. Um objeto simples que, ao ser inserido na narrativa, ganhou poderes especiais. Quando Pierrot a colocou na cabeça e fechou os olhos para "captar" a história trazida por Amarílis, ele não estava apenas seguindo uma instrução: estava habitando plenamente o universo simbólico que construíamos juntos. O gesto de colocar a antena, fechar os olhos e silenciar o corpo produzia uma alteração na cena, redefinindo tempos, expectativas e formas de escuta.

E os colares de proteção encontrados após as consignas e pistas deixadas pelo Reino de Ocigam? "*Não eram simplesmente penas amarradas em cordões, mas artefatos mágicos carregados de significado especial"* (Ep. 11, 03/08/2023). A potência desses objetos não reside em suas formas em si, mas no campo simbólico que se constitui em torno deles. Ao serem nomeados, encontrados, protegidos e partilhados, deixam de ser coisas e passam a operar como signos densos de memória, afeto e pertencimento.

Essa transformação de objetos cotidianos em elementos significativos integra o trabalho criador que realizo com as crianças e participa diretamente da criação de zonas de sentido. Ao reconhecer que um colar feito de penas pode proteger, que um lenço azul pode ser o tesouro de uma princesa ou que uma caixinha de música pode abrir portais entre dimensões, as crianças são convidadas a habitar um mundo no qual o real não se esgota no dado imediato. Trata-se de um gesto pedagógico que não adiciona fantasia ao mundo, mas reorganiza a experiência, permitindo que o vivido seja relido, ressignificado e expandido.

A criação de zonas de sentido constitui um modo de ação pedagógica que se realiza por meio das materialidades da ação pedagógica: na palavra, no corpo e nos objetos que, articuladas na cena, organizam campos simbólicos compartilhados nos quais o desenvolvimento pode se movimentar dramaticamente.

Um dos desafios mais interessantes de tudo o que envolve o enredo do reino encantado é equilibrar a dimensão coletiva com os modos singulares de cada criança participar. Nem todas as crianças se engajam da mesma forma, ao mesmo tempo e no mesmo tempo, e venho aprendendo que isso não apenas é aceitável: é rico, é potente, é necessário.

Arlecchino me ensinou muito sobre isso. Seus modos de participação eram frequentemente “diferentes” das dos outros: ele se movia quando os outros estavam parados, observava de longe quando os outros se aproximavam, comunicava-se por gestos quando os outros usavam palavras. Em vez de tentar moldá-lo a um padrão esperado, fui aprendendo a *"[...] incorporar seu movimento ao fluxo do que fazíamos"* (Ep. 02, 07/08/2023), a ir até ele em vez de chamá-lo para vir até mim, a reconhecer que *"a comunicação transcende largamente a verbalização"* (Ep.06, 20/06/2023).

Houve também aquele momento precioso em que Arlecchino, por iniciativa própria, retomou a brincadeira com as folhas que a Chapeuzinho Vermelho havia dias antes introduzido: *"Observei como Arlecchino, que tantas vezes parece absorto em seu próprio mundo, havia não apenas internalizado a experiência anterior com a Chapeuzinho Vermelho, mas agora a transformava e expandia em sua própria exploração"* (Ep. 10, 10/07/2023). A Chapeuzinho Vermelho *"não veio só com a sua história, com o imaginário, mas atraiu as percepções das crianças para acontecimentos à nossa volta"* (Ep. 10, 10/07/2023). O brincar dramático não ficava confinado aos momentos planejados para um dado tempo presente, ele transbordava o cotidiano, inspirava novas criações.

Scapino também tinha seu modo próprio de participar. Quando propus a brincadeira do Boi de Mamão, "*Acolhi sua iniciativa com entusiasmo, convidando-o a se aproximar para que pudéssemos vesti-lo com os elementos do Boi"* (Ep. 09, 04/07/2023). E então testemunhei algo extraordinário: "A *transformação foi imediata e impressionante. Scapino, dentro da vestimenta, assumiu uma postura corporal completamente diferente"* (Ep. 09, 04/07/2023). Mais tarde, ele lideraria espontaneamente uma brincadeira de lobo, demonstrando como havia se apropriado não apenas os enredos que trabalhávamos, mas a própria lógica do brincar dramático.

Ao revisar esses episódios, reconheço uma dança constante entre planejamento e improviso. Há elementos que preparo cuidadosamente: os objetos, os figurinos, as narrativas básicas. Mas há também uma abertura fundamental para o inesperado, para as contribuições que reorientam o rumo da história. E isso tem a ver com intencionalidade pedagógica.

Geralmente, antes mesmo da "chegada das crianças" ao ambiente onde alguma situação dramática possa acontecer, preparo cuidadosamente tudo o que vai ser utilizado. O planejamento aqui é importante, como quando por exemplo: *"O lenço foi posicionado de maneira que ficasse imediatamente visível, seu tecido azul destacando-se contra o vidro transparente da janela. A carta, escrita em papel envelhecido artificialmente com chá para dar-lhe uma aparência mais misteriosa, foi colocada parcialmente sob o lenço"* (Ep. 26, 26/09/2023). Esses detalhes importam: eles criam uma qualidade estética que convida ao encantamento.

Mas há também os momentos de puro improviso. Por exemplo, quando as mochilas misteriosamente apareceram espalhadas pelo chão, foi uma decisão tomada no instante: *"A investigação do mistério do Lobo ganhou um novo capítulo quando as crianças, retornando do lanche da tarde, depararam-se com um cenário desconcertante"* (Ep. 23, 19/09/2023). Eu mesma havia espalhado as mochilas, criando um novo elemento de suspense para manter viva a narrativa do Lobo. Pensei isso durante uma refeição das crianças, em que as ouvi falando sobre o personagem.

E há os momentos em que a própria narrativa muda de direção porque eu me permito ser afetada pelas crianças.*"Em casa, procurei algo que pudesse incrementar a narrativa e encontrei num chapéu um elemento que seria interessante para um terceiro capítulo daquela investigação"* (Ep. 19, 05/09/2023). O planejamento aqui não é rígido: é responsivo, é dialógico, é construído em parceria com as crianças.

Um aspecto que me toca profundamente ao revisitar esses episódios é a forma como as crianças habitam o limiar entre o real e o imaginário. Para elas, o Lobo é simultaneamente uma ficção que sabemos estar construindo juntos e uma presença quase tangível que inspira medo genuíno. A Princesa pode até ser eu, mas também é aquele ser "mágico" que mora em Ocigam. O trânsito entre o real e o fantástico. O limiar entre o visível e o invisível. Exatamente onde o Reino de Ocigam habita. Exatamente onde estavam os três meninos.

Pierrot me mostrou isso de modo particularmente comovente. Quando as *"três coisas do lobo"* finalmente desapareceram da janela, ele ficou claramente preocupado: *"Seu corpo comunicava uma vigilância intensificada – olhos percorrendo a sala repetidamente, postura*

ligeiramente retraída, movimento cauteloso" (Ep. 26, 26/08/2023). Quando perguntei se estava com medo, "*seu olhar dirigiu-se para a janela – o 'portal' em nossa narrativa – e ele mordeu os lábios, um gesto que havia aprendido a reconhecer como indicativo de tensão ou preocupação em seu repertório de expressões"* (Ep. 26, 26/08/2023)..

Essa tensão entre o real e o imaginário não é um problema a ser resolvido. É a própria matéria do brincar dramático. As crianças exercitam esse trânsito de sentir emoções genuínas em relação a eventos ficcionais, de criar sentidos que são simultaneamente inventados e verdadeiros. *"Para Pierrot, os elementos de nossa história não eram apenas construções abstratas, mas presenças quase tangíveis que povoavam seu mundo perceptivo"* (Ep. 26, 26/08/2023).

Algo que me marcou profundamente ao longo desses episódios foi meu próprio processo de significação sobre o que é "incluir". No início do ano letivo, quando Pierrot se afastava das propostas ou Pierrot permanecia em silêncio, eu sentia certa ansiedade, uma pressão interna para fazê-los participar "adequadamente".

Mas aos poucos fui compreendendo que *"o foco não deveria estar em quem não participava 'como esperado', mas em como criar múltiplas possibilidades de engajamento que respeitassem as diferentes formas de ser e estar no mundo"* (Ep. 16, 29/08/2023). Essa foi uma reflexão importante que *"[...] me trouxe uma sensação de libertação pedagógica"* (Ep. 16, 29/08/2023).

Percebi que estava mudando não apenas minha prática, mas meu olhar. Eu afirmava para mim as potencialidades daqueles meninos, mas também para o nosso coletivo que comigo aquilo tudo vivenciava. Como quando "*Fiz questão de repetir em voz alta o que ambos fizeram aqui, ampliando suas contribuições para todo o grupo: 'Pierrot lembrou que no livro 'A Caçada' tinha um rato! E Arlecchino lembrou que havia vários bichos!'"* (Ep. 03, 09/06/2023). Não era mais uma questão de fazer com que eles se adequassem ao padrão, mas de amplificar suas vozes, de tornar visível para todo o grupo a legitimidade de seus modos particulares de participar.

Houve também um momento significativo quando percebi que a aproximação de Pierrot à Princesa Amana havia mudado: *"O que distinguiu este momento, contudo, foi uma transformação significativa no comportamento de Pierrot: 'foi a 1ª vez desde que brinco de personagem com a turma, que Pierrot se aproximou sem que o chamasse para tal'"* (Ep. 15, 26/08/2023). Essa aproximação espontânea não foi resultado de nenhuma técnica específica,

mas da construção gradual de confiança, da criação de um espaço onde ele podia participar em seus próprios termos.

Esses registros que agora revisito foram fundamentais para minha própria compreensão do que estava fazendo. Ao escrever os episódios, eu não apenas documentava, eu pensava, eu analisava, eu me questionava. *"Penso que amanhã, as crianças podem ser surpreendidas por mais um elemento. Vou pensar em algum.."* (Ep. 18, 04/09/2023). A escrita se tornava parte do próprio processo de planejamento e improviso.

Mais do que isso, a documentação me permitia perceber padrões que no calor do momento me escapavam. Ao reler, reconhecia transformações nas crianças que haviam ocorrido gradualmente, quase imperceptivelmente. Arlecchino que inicialmente se afastava das propostas mais coletivas e que depois, por iniciativa própria, retomava brincadeiras inspiradas nos personagens. Pierrot que no início do ano permanecia distante e que aos poucos foi se aproximando, até o momento em que espontaneamente veio mostrar seu desenho à Princesa Amana. Scapino que passou de espectador a protagonista, liderando sua própria versão da brincadeira do Lobo.

Na análise dos registros, reconheço que meu papel não é o de "diretora" autoritária dessas narrativas, nem o de observadora passiva. Sou co-autora, alguém que traz propostas, mas que também se deixa surpreender e redirecionar pelas crianças. "*O papel do adulto nestes momentos de construção narrativa coletiva é não dirigir autoritariamente, nem permanecer passivamente observando, mas participar como um co-construtor mais experiente"* (Ep. 24, 20/09/2023)

Minha ação pedagógica se configura como um **trabalho docente criador** que se faz na tessitura de cenas compartilhadas, pelos quais *"[...] o planejamento, a mediação e o improviso se entrelaçam*" (Ep. 24, 20/09/2023). Trata-se de um trabalho que não se esgota na execução de procedimentos técnicos, mas se realiza na composição viva de atmosferas, ritmos e relações; um trabalho que não reproduz formas dadas, mas cria condições para que experiências qualitativamente novas possam emergir no encontro entre adulto e crianças. É histórico, pois responde às condições concretas de cada momento; é dialético, pois ao responder, transforma essas mesmas condições. É ação que se sustenta na escuta sensível, na disponibilidade corporal, na potencialidade de ler os gestos das crianças, suas ações, e de incorporá-los ao fluxo da narrativa coletiva.

O vínculo entre personagem e professora, os afetos despertados, os deslocamentos simbólicos vividos por todos, tudo isso compõe uma ação pedagógica que se funda na

potência do brincar como acontecimento estético, ético e relacional. Não é apenas sobre ensinar às crianças. É sobre criar, juntos, um mundo onde possamos habitar, cada um com suas particularidades, cada um contribuindo à sua maneira para a teia de sentidos que vamos tecendo dia após dia.

Analisar a minha própria ação pedagógica acontecendo com as crianças e observar os movimentos de desenvolvimento de Arlecchino, Pierrot e Scapino me permitiu identificar, portanto, **modos recorrentes dessa ação: convite ou provocação inicial; sustentação tensivo-afetiva; alteração estratégica do enredo; e criação de zonas de sentido.**

Nesses modos de ação pedagógica, as dimensões de **significação**, **apropriação**, **zona de desenvolvimento proximal (ZDP)** e **indícios de tomada de consciência** não operam como categorias explicativas do desenvolvimento das crianças, mas como dimensões analíticas que permitem compreender como a ação docente organiza, tensiona e sustenta o campo da vivência no qual o desenvolvimento da criança se produz.

A **significação** manifesta-se quando reconheço que o sentido não se produz apenas pela palavra, mas por gestos contidos, olhares, posturas corporais, relações e reorganizações afetivas. O gesto de Scapino apontando para a janela, a síntese narrativa de Pierrot sobre "as três coisas do lobo", a postura atenta de Arlecchino revelam formas não verbalizadas pelas quais o sentido emerge e se partilha no acontecimento do brincar.

A **apropriação** permite observar como a criança transforma algo coletivo em operação própria. Quando Arlecchino retoma por iniciativa própria a brincadeira com as folhas, quando Scapino lidera sua versão da brincadeira do Lobo, quando Pierrot estabelece conexões entre elementos dispersos da narrativa, evidencia-se não reprodução, mas recriação singular do vivido coletivamente, coletivo transformado em algo que opera na ação particular da criança.

A **ZDP** constitui-se como campo relacional e simbólico onde ações e significações emergem não por ajuda externa, mas pela composição viva da cena. É na fricção entre o que ofereço: ao acolher, questionar, retomar, sustentar, e o que a criança cria que a ZDP se manifesta como acontecimento compartilhado, como espaço no qual experiências qualitativamente novas se tornam possíveis.

Os **indícios de tomada de consciência** aparecem como reorganizações do sentir, agir ou pensar que revelam autonomia e protagonismo. A aproximação espontânea de Pierrot à Princesa Amana, a incorporação de elementos narrativos nas explorações cotidianas de

Arlecchino, a transformação corporal de Scapino ao vestir o Boi de Mamão não são apenas participação, mas movimentos conscientes de agir no mundo simbólico que construímos.

Essas quatro dimensões também estão nos modos de ação pedagógica identificados, permitindo analisar como convites, sustentações, alterações estratégicas e criação de zonas de sentido organizam o campo no qual o desenvolvimento se movimenta dramaticamente.

Ao revisitar os modos de ação pedagógica, reconheço que eles ajudam a sintetizar três princípios de ação imbricados, nos quais: **organizo** campos simbólicos por meio de rituais, objetos e convites; **sustento** a continuidade viva da experiência pela presença implicada e pela escuta sensível; **tensiono** a narrativa através de alterações estratégicas, mistérios e desestabilizações produtivas. Não são etapas sequenciais, mas modos de agir que coexistem em cada gesto, em cada decisão tomada no acontecimento da cena compartilhada com as crianças.

Esses três princípios: organizar, sustentar, tensionar, que sintetizam os modos de ação pedagógica no brincar dramático, não constituem um método a ser aplicado, mas uma forma de compreender a docência como criação, com **intencionalidade e planejamento**. Reconhecê-las em minha própria prática me permite não apenas documentar o que faço, mas transformar: torno-me mais atenta aos convites que lanço, mais presente na sustentação do que emerge, mais ousada nos tensionamentos que proponho. O brincar dramático se configura, assim, como vivência formativa não só para as crianças, mas também para mim, professora que aprende a compor sua ação pedagógica na escuta daquilo que acontece quando entramos, juntos, no brincar.

4.3.4 Entre vestígios: trajetórias em movimento

A partir do percurso analítico desenvolvido com base nas vivências de Arlecchino, Pierrot e Scapino, no brincar dramático com o Reino de Ocigam, torna-se necessário, neste ponto da análise, sintetizar o processo de desenvolvimento que se produz nas trajetórias singulares dos três meninos.

Essa síntese não busca recapitular episódios nem estabelecer comparações entre as crianças; ao contrário, procura tornar visível, na singularidade da trajetória de cada uma destas crianças, uma coerência processual, um modo recorrente pelo qual o desenvolvimento se

constitui no interior das vivências dramáticas, sem se reduzir a etapas, sequências lineares ou modelos explicativos prévios. Ademais, a síntese permite reconhecer processos de criação implícitos nos eixos analíticos, nas dimensões transversais na análise, que culminam em formas mais complexas de organização da ação, da relação com o outro e da própria vivência.

Para iniciar este texto, trago uma formulação metafórica proposta por Vigotski (1928/2023d) que se mostra auspiciosa não apenas por reavivar o método que orienta esta pesquisa, mas por sustentar e dirigir o olhar para aquilo que foi possível observar no desenvolvimento das crianças.

> Aqui temos algo que pode ser mostrado pela seguinte comparação metafórica: imagine que precisamos acompanhar o movimento de um peixe no fundo da água. Imaginem que o peixe foi mergulhado em um determinado ponto. Em seguida, ele é levado a outro ponto, mas queremos formular uma ideia aproximada do caminho percorrido pelo peixe. Que caminho foi este: reto ou em zigue-zague, no fundo ou na superfície? Jogamos uma corda com um nó no peixe e seguramos a outra ponta da corda. Seria ingênuo pensar que pela ponta da corda seja possível ter uma noção do caminho seguido pelo peixe, mas uma série de alterações nessa ponta que estamos segurando corresponde ao movimento do peixe que está ligado à corda. Isso quer dizer que, além do ponto em que ele afunda e do ponto em que ele emerge, temos ainda as alterações sofridas pela ponta da corda que, é claro, não reproduz tudo, mas corresponde funcionalmente aos movimentos realizados pelo peixe. Com base nessas alterações, não conseguimos reproduzir a totalidade do processo interior, isto é, do percurso do peixe debaixo da água, mas por meio delas é possível dizer a que profundidade o peixe estava. Da mesma forma, a julgar pela corda, podemos dizer quanto o peixe navegou debaixo d'água. Evidentemente, muita coisa permanece obscura, será interpretada de modo equivocado, mas, em termos básicos, isso será de extrema importância, antes de tudo, para o método da pesquisa infantil. (Vigotski, 1928/2023d, p. 134).

A imagem proposta pelo autor não opera como ilustrativa, mas como uma chave para acompanhar o desenvolvimento humano. Assim como não se tem acesso direto ao movimento do peixe sob a água, tampouco se tem acesso imediato ao percurso interno do desenvolvimento. O que se torna possível apreender são as alterações que se manifestam naquilo que permanece acessível, na ponta da corda que seguramos. Essas alterações não esgotam o processo vivido, mas correspondem funcionalmente aos movimentos que se produzem em profundidade, permitindo reconhecer direções, intensidades e deslocamentos do desenvolvimento em curso.

Por isso, os eixos de análise nos permitiram acompanhar esse movimento na vivência: nos modos de participação, na elaboração e expressão das emoções, nos deslocamentos nos papéis sociais e na ação pedagógica da professora. Esses eixos não operam de forma isolada ou sequencial, mas articulam-se de modo cíclico e interdependente em cada trajetória, sempre

no interior de relações concretas que se produzem na própria situação vivida, compondo configurações próprias de desenvolvimento.

Podem alternar-se, retornar a formas anteriores e reorganizar-se conforme as condições da situação vivida, as formas de vínculo que ali se constituem e a ação pedagógica, sem que isso signifique linearidade ou hierarquia entre eles. Trata-se de uma compreensão que dialoga com a crítica de Vigotski (1926–1927/1996) às análises fragmentadas do desenvolvimento e com sua defesa de unidades de análise capazes de apreender o processo em movimento.

Já as dimensões transversais analíticas — significação, apropriação e indícios de tomada de consciência — explicitam um encadeamento distinto. Não se organizam como etapas fixas, mas como um processo dialeticamente ascendente, no qual cada dimensão sustenta e impulsiona a seguinte, em um movimento recorrente de reorganização qualitativa do vivido.

Esse processo, contudo, não se produz em abstrato nem no interior de uma interioridade isolada da criança. Ele se constitui no interior de relações concretas que, à luz de Vigotski, compreendemos como zonas de desenvolvimento proximal. Diferentemente das demais dimensões, a zona de desenvolvimento proximal não se configura como um processo interno nem como uma dimensão do desenvolvimento, mas como o campo relacional no qual ele se torna possível, constituindo-se como condição de emergência das transformações analisadas.

Nessa direção, a significação condensa a experiência vivida em sentido, constituindo uma orientação afeto-intelecto para a ação; a apropriação transforma elementos culturais — gestos, palavras, personagens e enredos — em modos singulares de agir, pensar e se expressar, que passam a integrar o repertório da criança; e os indícios de tomada de consciência emergem quando a criança passa a regular deliberadamente suas ações em função do outro, do contexto e de sua própria posição na relação, operando escolhas intencionais sobre como agir.

Esses processos se produzem no interior de zonas de desenvolvimento proximal, compreendidas não como um nível ou etapa do desenvolvimento, mas como campos relacionais dinâmicos, nos quais o que ainda não se realiza de forma autônoma torna-se possível na relação com o outro e com a situação vivida. Nesse sentido, a ZDP não opera como dimensão subsequente, mas como condição relacional de possibilidade para que o vivido se reorganize em desenvolvimento.

Nesse movimento, torna-se possível compreender, em termos vigotskianos, a passagem do plano interpsíquico ao intrapsíquico. As formas de ação, regulação e significação que emergem inicialmente na relação com o outro, no interior da vivência dramática compartilhada, reorganizam-se progressivamente como modos próprios de orientar a ação, a emoção e o pensamento. Não se trata de uma simples internalização de comportamentos observados, mas de uma transformação qualitativa da vivência, na qual a relação social se converte em estrutura interna do desenvolvimento.

A vivência dramática constitui, assim, a unidade de análise do estudo, conforme explicitamos no Ato II desta tese. E os eixos e dimensões não representam aspectos fragmentados ou estruturas em diferentes níveis de análise, mas são formas complementares de apreender um mesmo acontecimento vivido em sua integralidade. É na vivência que o desenvolvimento se torna visível como movimento, e é a partir dela que se pode compreender as transformações qualitativas que esse movimento produz. Nessa articulação dinâmica entre eixos cíclicos e dimensões ascendentes que o desenvolvimento se faz drama: não como progressão linear, mas como reorganização estrutural do modo de agir, sentir, pensar e se relacionar.

Esse caráter dramático da vivência não se refere apenas à presença genérica de tensões, mas ao choque entre posições e funções sociais que a criança ocupa, ensaia, recusa, sustenta ou transforma no interior das relações. É nesse embate, vivido concretamente na cena compartilhada, que o desenvolvimento se move por reposicionamentos sucessivos, incidindo não apenas sobre ações isoladas, mas sobre a própria personalidade em constituição. Assim, o drama do desenvolvimento torna-se visível justamente quando a criança, diante das exigências contraditórias da situação, precisa reorganizar seu modo de agir, sentir e se posicionar em relação ao outro, ao coletivo e a si mesma.

É nesse ponto que se torna necessário retornar a uma condição empírica que constitui esta pesquisa: Arlecchino, Pierrot e Scapino são crianças diagnosticadas com TEA. Tal condição, no entanto, não opera aqui como categoria explicativa do desenvolvimento, nem como variável causal dos movimentos observados. Ao contrário, ela explicita um problema pedagógico e teórico vivido no cotidiano escolar que mobilizou nossa pesquisa: como compreender o desenvolvimento da criança quando aquilo que mais se destaca na escola são diagnósticos que tendem a fixá-la em descrições de déficit, atraso ou limitação?

A escolha dos três meninos não se justifica, portanto, por representarem um “tipo” ou um “caso” de TEA, mas porque suas trajetórias colocam em tensão leituras normativas do

desenvolvimento da criança e convocam a investigação de processos que se produzem no interior das vivências concretas. Considerar crianças diagnosticadas como foco da análise foi uma decisão coerente com a Teoria Histórico-Cultural, na medida em que desloca a compreensão do desenvolvimento do rótulo clínico para os modos como ele se constitui nas relações, nas ações pedagógicas e nas situações vividas.

É dessa tensão, entre a leitura diagnóstica dominante e a necessidade de compreender o desenvolvimento como processo histórico, relacional e dramático, que emerge a pertinência do problema desta pesquisa e a escolha de definir a ação pedagógica do brincar dramático como campo privilegiado de análise.

Assim, o diagnóstico não antecede nem determina a análise; ele é deliberadamente suspenso como referência interpretativa prévia para que o desenvolvimento possa ser acompanhado como processo em movimento. Nessa perspectiva, o olhar analítico se volta para aquilo que efetivamente se produz na situação vivida: no interior das vivências do brincar dramático, o desenvolvimento torna-se observável não como atributo individual previamente definido, mas como movimento relacional que se configura no modo como a criança age, vive afetivamente a situação e se posiciona nas relações.

À luz dessa compreensão, em relação aos eixos analíticos, os **modos de participação** das três crianças revelam-se móveis e sensíveis às condições da situação propositalmente instaurada com o enredo do reino encantado, isto é, uma vivência dramática. Arlecchino, Pierrot e Scapino alternam posições de maior proximidade e de presença periférica, assumem lugares distintos na cena e no coletivo, e transformam essas posições ao longo do tempo. Esses deslocamentos não se explicam como mudanças comportamentais superficiais, mas como expressões visíveis de reorganizações na forma como as crianças passam a se posicionar nas relações.

Mais do que simples variações de participação, tais deslocamentos evidenciam choques entre posições sociais possíveis no interior da vivência. Aproximar-se, recuar, observar, convocar, sustentar uma ação ou tornar-se referência para o grupo não são apenas modos de presença, mas maneiras distintas de ocupar funções na relação com o outro e com o coletivo. O drama se explicita, aqui, precisamente no fato de que a criança não permanece fixada em uma posição, mas entra em embate com outras possibilidades de estar na cena, sendo chamada a reorganizar-se. É nesse movimento que se tornam legíveis transformações que dizem respeito à própria constituição da personalidade, e não apenas a alterações exteriores de comportamento.

À medida que as situações são significadas de modo mais complexo, transforma-se não apenas a participação no brincar, mas o modo como as crianças regulam suas ações, orientam-se pelo outro e sustentam posições no coletivo. Ampliar a participação não significa apenas "entrar mais" na cena, mas assumir, sustentar e responder por uma forma de estar, considerando o contexto e os parceiros envolvidos.

Esses movimentos assumem feições singulares em cada criança. Em Arlecchino, manifestam-se na passagem de presenças mais orbitais para iniciativas propositivas, nas quais convoca o outro e sustenta ações dirigidas. Em Pierrot, revelam-se na transformação da observação silenciosa em sínteses verbais e convites que instauram a relação, sem que ele abandone seu modo prudente de implicação. Em Scapino, emergem na centralidade progressiva do corpo como linguagem dramática, quando seus gestos deixam de ser exploratórios e passam a estruturar a ação coletiva.

A elaboração e expressão das emoções é igualmente decisiva para compreender o desenvolvimento em curso. Nos três meninos, a emoção não aparece como descarga imediata ou reação episódica, mas como organizador da relação da criança com as situações vividas, o que estudamos em Vigotski (1933/2004). As tensões afetivo-emocionais que se produzem nessas situações, envolvendo medo, curiosidade, encantamento, prudência, entusiasmo, entre outras tonalidades, orientam o curso das ações e regulam os modos de participação. Ao longo do tempo, observa-se uma transformação qualitativa: emoções que antes paralisavam ou dispersavam a ação passam a sustentá-la, organizando escolhas, iniciativas e vínculos. É a aproximação da tese vigotskiana de que emoção e pensamento não constituem esferas separadas, mas formam uma unidade dinâmica que orienta a ação.

Os **deslocamentos nos papéis sociais** revelam-se igualmente centrais. Em todos os casos, as crianças transitam entre posições diversas: observador, participante periférico, parceiro, propositor, referência para o grupo. À medida que as crianças se **apropriam** dos elementos culturais do brincar dramático: personagens, objetos, narrativas e rituais, ocupam papéis mais ativos e reconhecidos no coletivo. A apropriação, aqui, não se reduz à reprodução de modelos oferecidos, mas se manifesta como reconstrução singular, pela qual cada criança imprime sua marca ao enredo compartilhado, reorganizando a cena e sendo por ela reorganizada.

Trata-se, portanto, de um movimento que não pode ser compreendido apenas como ampliação quantitativa da participação. O que está em jogo é o drama como choque entre funções e posições sociais, no interior do qual a criança experimenta, sustenta, abandona ou

transforma modos de estar com os outros. Ao reorganizar sua inserção no coletivo, ela não apenas ocupa novos lugares na cena, mas altera qualitativamente sua maneira de participar das relações sociais. Nesse sentido, o deslocamento nos papéis sociais constitui uma via privilegiada para compreender a reorganização da personalidade em curso.

A **ação pedagógica da professora** compõe esses movimentos como também um eixo estruturante para favorecer o desenvolvimento das crianças. Não atua como instância externa ou determinante, mas como ação responsiva que sustenta, provoca e tensiona as iniciativas das crianças, criando condições para a constituição de **zonas de desenvolvimento proximal** densas, compreendidas não como intervalos entre níveis de desempenho, mas como campos relacionais vivos nos quais o desenvolvimento se torna possível, na medida em que novas formas de agir, sentir e se posicionar emergem do próprio acontecimento dramático. Essa leitura afasta-se de interpretações instrumentais da ZDP e aproxima-se da concepção vigotskiana de desenvolvimento como processo relacional e histórico.

No conjunto da análise, foi possível reconhecer diferentes **modos de ação pedagógica** no brincar dramático: o convite ou a provocação inicial, a sustentação tensivo-afetiva da vivência, a alteração estratégica do enredo e a criação de zonas de sentido. Esses modos não se configuram como técnicas ou procedimentos aplicáveis de forma padronizada, mas como formas de compor a cena em resposta às tensões, iniciativas e singularidades que emergem no curso da vivência.

Embora assumam expressões diversas em cada situação, tais modos podem ser compreendidos como desdobramentos de **princípios mais gerais da ação pedagógica do brincar dramático**. **Organizam** a vivência ao instaurar condições simbólicas e relacionais para o acontecimento; **sustentam-na** ao garantir continuidade, densidade afetiva e permanência na relação; e a **tensionam** ao introduzir deslocamentos, desafios e reconfigurações que impulsionam o desenvolvimento. **A intencionalidade e o planejamento**, nesse sentido, não se opõem à abertura do brincar, mas constituem o que permite que a vivência dramática se mantenha como campo fértil de criação e desenvolvimento.

No percurso da análise das trajetórias singulares, impôs-se ainda a necessidade de destacar uma lente que não se confunde com os eixos nem com as dimensões transversais, mas que atravessa silenciosamente o modo como o desenvolvimento se torna possível. As formas relacionais emergem no material empírico como modos pelos quais cada criança encontra entrada no brincar dramático: com quem se vincula, a que elementos se ancora, por onde sustenta sua permanência no drama. Elas não explicam o movimento interno do

desenvolvimento, mas revelam os caminhos singulares pelos quais a vivência dramática é acessada e ganha densidade em cada trajetória, preparando o terreno para que os processos de reorganização se produzam.

É com a chave de leitura em mãos, tendo os eixos de análise (modos de participação; modos de expressão e elaboração das emoções; modos de ocupação e deslocamento nos papéis sociais no coletivo; e os modos de ação pedagógica), as dimensões transversais analíticas (significação, apropriação, ZDP e indícios de tomada de consciência), e da atenção às formas relacionais que atravessam as trajetórias, que retornamos às três trajetórias dos três meninos. Não para repeti-las ou esgotá-las descritivamente, mas para reconhecer, em cada uma, a forma singular pela qual uma dinâmica se realiza.

Em Arlecchino, essa dinâmica torna-se particularmente visível na transformação progressiva de seus **modos de participação** no brincar dramático. Inicialmente marcado por presenças mais orbitais, mais periféricas, ele passa, ao longo dos episódios, a se aproximar do enredo de modo cada vez mais propositivo. É um deslocamento que não se dá por ruptura, mas por adensamento: as formas anteriores de participação permanecem, mas passam a coexistir com novas iniciativas, compondo configurações mais complexas de estar na cena. Ao longo do percurso, Arlecchino não apenas responde ao enredo, mas o convoca, oferecendo objetos, propondo ações e dirigindo-se a parceiros específicos, indícios de uma ampliação qualitativa de sua **participação no coletivo.**

A **elaboração emocional** acompanha esse processo. Observa-se uma transformação na forma como Arlecchino vive e expressa o afeto: do encantamento contido à oferta explícita de cuidado, da curiosidade silenciosa à iniciativa relacional. A emoção deixa de operar como reação difusa e passa a orientar ações dirigidas ao outro, sustentando escolhas, vínculos e permanência na relação.

Quando esse movimento é lido pelas dimensões transversais, torna-se possível compreender como o vivido se reorganiza internamente e se converte em desenvolvimento. A **significação** explica como elementos da situação deixam de ser apenas estímulos imediatos e passam a adquirir sentido para Arlecchino. A areia que se transforma em bolo e é compartilhada comigo, o toque nos pés da personagem acompanhado de palavra dirigida a ela, a pelúcia ofertada quando a personagem se mostra triste, bem como a linguagem verbal que se complexifica ao longo das interações, condensam experiência, relação e memória cultural, operando como mediadores simbólicos do brincar dramático.

A **apropriação** manifesta-se quando esses elementos passam a ser utilizados de modo próprio, não como repetição de um modelo, mas como criação situada. Ao escolher parceiros, como quando me escolhe para entregar um pedaço de "bolo"; diferenciar papéis, como quando me chama de Branca de Neve ao me ver caracterizada; e ajustar suas ações às respostas do outro, como quando entrega à personagem uma pelúcia, Arlecchino reorganiza sua relação com o enredo e com o grupo.

São movimentos que se produzem em **zonas de desenvolvimento proximal** não previamente dadas, mas instauradas também pela ação da criança na vivência dramática. Um campo relacional denso e vivo, no qual novas formas de agir, sentir e se posicionar tornam-se possíveis e que tornam perceptíveis **indícios de tomada de consciência:** Arlecchino passa a regular seus gestos e palavras em função da resposta do outro, sustenta proposições simbólicas dirigidas e se reconhece, ainda que em gênese, como alguém que produz efeitos na cena compartilhada. Ao organizar ofertas, palavras e ações com intencionalidade, ele reorganiza seus modos singulares de "estar com" revelando que o desenvolvimento não se produz por acumulação, mas por transformação qualitativa da vivência.

Com relação às formas relacionais, em Arlecchino elas se apresentam de modo plural e móvel, revelando que não se fixa em um único modo de vínculo, mas transita entre diferentes possibilidades de relação no interior do brincar dramático. Ele se relaciona com a professora como personagem, com a professora fora do enredo, com os objetos e narrativas do Reino de Ocigam e, em momentos específicos, com outras crianças, compondo uma rede relacional diversificada e sensível às condições da situação.

Essa mobilidade não se organiza como dispersão, mas como plasticidade relacional. Arlecchino aproxima-se e se afasta, observa, retorna, propõe, convoca e oferece cuidado conforme o sentido da vivência e os parceiros envolvidos. Suas escolhas relacionais revelam atenção ao contexto e ao outro, bem como a capacidade de sustentar diferentes formas de estar na cena sem ruptura entre elas. A diversidade de vínculos não fragmenta sua vivência; ao contrário, amplia suas possibilidades de participação e de ocupação de lugares no coletivo, indicando um modo singular de acessar e sustentar o brincar dramático.

Em Pierrot, o desenvolvimento assume uma elaboração distinta, marcada por tempos mais longos de observação e por uma prudência que organiza sua entrada nas situações do brincar dramático. Seus **modos de participação** caracterizam-se, desde o início, por uma presença atenta e silenciosa, na qual o corpo, mais do que a palavra inicialmente, sustenta a relação com o enredo. Pierrot ocupa, em um primeiro momento, posições mais sutis na cena,

frequentemente à margem da ação direta; contudo essa sutileza não equivale à ausência. Ela constitui um espaço privilegiado de elaboração, no qual ele recolhe pistas, observa os movimentos dos outros e acompanha atentamente a dinâmica do drama do enredo do Reino de Ocigam.

O corpo que balança enquanto observa, o olhar que se aproxima e se afasta da cena, a hesitação antes de aceitar um convite de uma personagem não são gestos aleatórios, mas modos singulares de regular a intensidade da experiência. Com o tempo, essas formas de participação se transformam: a observação silenciosa passa a se reorganizar em iniciativas pontuais, como a síntese verbal de elementos do enredo ou o desejo de estar com a "antena captadora de histórias". É um deslocamento que não se dá pela substituição da cautela, mas pela ampliação das possibilidades de implicação, indicando que Pierrot passa a sustentar ações compartilhadas sem abandonar seu modo próprio de estar na relação, ao mesmo tempo que a reelabora.

A **elaboração emocional** em Pierrot manifesta-se de modo sutil e gradativo. Emoções intensas aparecem inicialmente inscritas no corpo, antes de se converterem em palavra ou ação direta. O que fica muito evidente nos episódios com o Lobo. E é aí que as dimensões transversais explicitam o que, na vivência, se converte em desenvolvimento.

A **significação** opera permitindo que experiências afetivas inicialmente difusas passem a adquirir forma e sentido. Quando Pierrot sintetiza verbalmente "três coisas de Lobo", por exemplo, não enuncia um detalhe do enredo; ele reúne rastros dispersos de experiências anteriores (gestos, medos, imagens e narrativas) em uma formulação própria, evidenciando um salto qualitativo na organização do pensamento e da emoção. A experiência deixa de ser apenas sensação corporal e passa a constituir-se como vivência organizada.

A apropriação dos elementos culturais do brincar dramático com o Reino de Ocigam ocorre de forma sucessiva e mediada por seus tempos de observação. Antes de agir diretamente sobre personagens e objetos, Pierrot os observa, reconhece e retoma em gestos, olhares e pequenas antecipações, acompanhando atentamente o curso do enredo. Essa apropriação torna-se visível, por exemplo, quando sintetiza verbalmente elementos dispersos da narrativa, como ao reunir "três coisas de lobo", ou quando aponta que a personagem Amana está no banheiro, espaço que opera como portal, mesmo diante da professora já descaracterizada. O que indica a compreensão de que ela havia partido da cena ficcional.

As zonas de desenvolvimento proximal se configuram na densidade da relação com a professora e com o enredo compartilhado, como campo relacional que se amplia para além

do enredo do Reino de Ocigam. Como quando Pierrot me chama para brincar com a bola durante a Educação Física, passando a sustentar uma ação compartilhada, reorganizando sua forma de implicação na relação.

Indícios de tomada de consciência tornam-se perceptíveis. Pierrot passa a ser participante ativo das relações que vivencia e, com isso, a reconhecer que suas ações podem e são pertencentes a um coletivo. Isso porque ele regula suas ações em função do outro e dos contextos, ainda sem perder seu modo singular mais prudente de observação. Ao sustentar iniciativa pontuais e dirigidas, ele reorganiza seus modos de estar tanto em cenas relacionadas ao Reino de Ocigam, quanto em situações do dia a dia. O que revela que o desenvolvimento não se produz somente por uma superação de sua forma própria de participação, mas pela ampliação qualitativa das possibilidades que ela comporta.

As formas relacionais em Pierrot se organizam de modo mais seletivo, com nítida predominância da relação com o enredo e com os objetos e personagens onipresentes do Reino de Ocigam. É por meio dessa mediação simbólica que Pierrot sustenta sua entrada no brincar dramático, mantendo uma presença atenta, observadora e sensível às pistas narrativas e aos acontecimentos da cena.

A relação direta com a professora, como personagem ou fora do enredo, emerge de forma mais gradual e pontual, apoiada nessa base simbólica previamente construída. As relações com outras crianças aparecem de modo mais discreto, frequentemente mediadas pelo enredo ou por objetos compartilhados. Essa configuração relacional não expressa ausência de vínculo, mas um modo próprio de implicação, no qual o acesso ao drama se dá prioritariamente pela significação dos elementos simbólicos antes da ação direta. Pierrot elabora a vivência a partir do que observa, retém e sintetiza, revelando uma forma singular de se vincular ao brincar dramático e de sustentar sua permanência nele.

Em Scapino, o desenvolvimento organiza-se a partir de uma centralidade distinta: o corpo como linguagem dramática. Desde os primeiros episódios registrados, seus **modos de participação** são marcados, por gestos expressivos, sons, deslocamentos e movimentos que funcionam como signos de comunicação. Inicialmente, essa participação assume um caráter mais exploratório que, ao longo do tempo, torna-se mais propositivo. Scapino passa a instaurar cenas, sugerir personagens e mobilizar o coletivo. Um **deslocamento** que evidencia uma reorganização qualitativa de sua **posição no grupo de crianças.**

A **elaboração emocional** em Scapino manifesta-se na intensidade e na modulação de seus gestos. Emoções corporificadas mais difusas passam, com o tempo, a ser reguladas em

função da cena e do outro. Como quando se faz de Lobo na brincadeira com os colegas, fazendo garras com as mãos, sons e expressões faciais que potencializam seu "estar como outro": uma exímia brincadeira dramática, mais complexificada.

Quando lidas pelas dimensões transversais, essas transformações tornam-se mais nítidas. A **significação** se adensa quando seus gestos deixam de ser respostas imediatas e passam a organizar a ação coletiva. O personagem do Lobo ocupa, nesse processo, um lugar central: não apenas como figura ocasional, mas como mediador simbólico recorrente, quase onipresente, que condensa experiências, memórias e afetos. Ao insistir no Lobo: nas pegadas, no rabo, no uivo, na presença anunciada, Scapino cria uma continuidade narrativa que dá forma e sentido às suas ações corporais.

A **apropriação** manifesta-se quando Scapino passa a utilizar os elementos do enredo de modo próprio, transformando o personagem em recurso pessoal de ação e comunicação. O Lobo deixa de ser apenas um personagem proposto pela professora ou pelo grupo e passa a ser mobilizado por Scapino como eixo organizador do brincar. Ao reiterar sua presença, ele imprime sua marca no enredo compartilhado, reorganizando a cena e sendo por ela reorganizado.

As zonas de desenvolvimento proximal em Scapino se constituem não apenas na relação direta com a personagem e com os pares, mas também na permanência do personagem no enredo, que sustenta a continuidade das ações e permite a complexificação progressiva da participação. **Os indícios de tomada de consciência** tornam-se evidentes quando seus gestos passam a ser intencionalmente dirigidos, modulados e reconhecidos pelo grupo.Scapino reorganiza sua forma de se perceber na relação. O corpo deixa de operar apenas como descarga expressiva e passa a funcionar como meio de comunicação com efeitos no coletivo. Ao sustentar ações que produzem respostas nos outros, Scapino revela, ainda que em gênese, o reconhecimento de si como agente da cena dramática.

A trajetória de Scapino evidencia formas relacionais marcadas por uma **expansão progressiva**, cuja base é o corpo como principal meio de vínculo com o brincar dramático. Inicialmente, sua relação com o enredo se dá por meio dos objetos, pistas narrativas e acontecimentos simbólicos, mobilizando gestos, olhares, deslocamentos e sons como formas legítimas de participação e comunicação.

Com o avanço das vivências, Scapino amplia suas formas relacionais, estabelecendo vínculos mais diretos com personagens e, progressivamente, fazendo de certos elementos do enredo, especialmente o Lobo, núcleos condensadores de sua relação com o brincar

dramático. A relação com outras crianças passa a se intensificar à medida que suas ações corporais ganham reconhecimento e efeito no coletivo, reorganizando a cena e mobilizando os parceiros. Em Scapino, as formas relacionais não se substituem, mas se adensam, revelando um percurso no qual o corpo deixa de operar apenas como expressão individual e passa a estruturar relações compartilhadas no interior do brincar dramático.

Há, portanto, um "adensamento" progressivo das relações, observado em Scapino, encontra ressonância também nas trajetórias de Arlecchino e Pierrot, ainda que se realize por vias singulares em cada caso. Ao considerar em conjunto essas três trajetórias, torna-se inevitável recolocar em questão as leituras que costumam acompanhar o diagnóstico de TEA no cotidiano escolar. Presenças periféricas, orbitais, tempos prolongados de observação, silêncios, gestos contidos ou formas não verbais de participação, tão recorrentes nas vivências aqui analisadas, podem ser frequentemente interpretados como sinais de dificuldade de relação ou de empobrecimento da experiência social. No entanto, quando acompanhados no interior das vivências do brincar dramático, esses mesmos movimentos revelam-se como modos singulares de elaboração da experiência, de regulação da relação e de participação no coletivo.

O que essas trajetórias tornam visível é que o desenvolvimento não se deixa apreender apenas por indicadores externos de desempenho ou por expectativas normativas de participação, de envolvimento à uma proposta. Ele se anuncia em ritmos próprios, em entradas oblíquas na cena, em formas discretas de implicação que, longe de significarem ausência, sustentam e preparam reorganizações qualitativas no modo de agir, sentir e se relacionar. É nesse sentido que a análise tensiona leituras deficitárias associadas ao TEA, ao mostrar que outras formas de presença e de relação não apenas existem, como produzem desenvolvimento.

Ademais, o percurso analítico construído a partir das vivências de Arlecchino, Pierrot e Scapino permite deslocar o olhar da singularidade de cada trajetória para a dinâmica relacional que se configura no conjunto da análise. Ao acompanhar episódios distintos, personagens variados e modos diversos de implicação no brincar dramático a partir do enredo do Reino de Ocigam, torna-se visível que os movimentos observados não se organizam de forma isolada nem contingente, tornando visível o desenvolvimento das crianças em acontecimento.

Há uma espécie de ciclicidade nos eixos analíticos, que precisa ser destacada. Há momentos de participação mais periférica, hesitante ou discreta e, no interior do mesmo

acontecimento, deslocamentos em direção a iniciativas mais propositivas e posições mais centrais. Esse movimento não é contínuo nem uniforme; emerge conforme o envolvimento emocional, o vínculo relacional estabelecido e as condições instauradas pela ação pedagógica.

À luz de expectativas diagnósticas, tais oscilações poderiam ser lidas como instabilidade, dificuldade de engajamento ou ausência de progressão. No entanto, nas vivências aqui analisadas, retornos a modos orbitais ou periféricos não significam regressão, mas outras qualidades de presença. Silêncios atentos, gestos contidos, deslocamentos discretos ou autorregulatórios são formas legítimas de engajamento, que muitas vezes antecedem reorganizações expressivas mais visíveis. O desenvolvimento se mostra, assim, menos como intensidade constante de ação e mais como complexificação das formas de estar na relação.

Esse vínculo relacional, por sua vez, não se constitui de forma homogênea, nem responde a expectativas normativas de envolvimento: cada criança se ancora na vivência dramática por meio de relações distintas: com pessoas, personagens, objetos e enredos, o que confere singularidade ao modo como esses movimentos cíclicos se produzem em cada trajetória.

Quando lidas à luz das dimensões transversais, as análises permitem compreender como o movimento cíclico e interdependente dos eixos se converte em reorganização dialética da vivência. O que nos episódios se apresenta como retornos, avanços e recuos nos modos de participação, nas expressões emocionais ou nos papéis assumidos pelas crianças revela-se, na verdade, como parte de um processo em que cada vivência dramática é significada de modo progressivamente mais complexo, apropriada como ação singular, ampliada pela relação com o outro e, gradualmente, reorganizada em formas mais conscientes de regulação.

As transformações observadas em Arlecchino, Pierrot e Scapino não se explicam pela mera repetição das situações vividas, nem por ajustes adaptativos progressivos, tampouco por uma simples "superação dos sintomas do autismo". O que se torna legível na leitura do conjunto da análise são processos de criação complexos implicados na forma como as vivências se transformam ao longo do tempo, pelos quais as três crianças passam a agir, sentir e se relacionar de modo distinto diante de situações semelhantes.

Conforme o que discutimos no Ato I, Parte 3, em Vigotski (Vygotski, 1997a) mesmo a superação ou a supercompensação, constitui-se em processos de criação no sentido de que há a produção de novas formas de relação com as situações. Por isso, nos três meninos

participantes da nossa pesquisa, há deslocamentos criadores, pelos quais se reorganizam a vivência e criam modos inéditos, singulares, de agir, sentir e se relacionar.

Tais processos não se apresentam como dimensão autônoma, mas como expressão de saltos qualitativos que se manifestam em formas mais complexas de organização da ação, da relação com o outro e da própria vivência.

Esse encadeamento evidenciado na análise explica como vivências aparentemente similares - como estar diante do mesmo desafio do reino encantado ou participar de episódios com estruturas semelhantes - produzem mudanças desenvolvimentais significativas, inclusive em crianças com TEA, frequentemente descritas pelo laudo a partir de expectativas de limitação do desenvolvimento. Não porque a situação, em si, tenha mudado simplesmente, mas porque a criança vivencia de outro modo, mobilizando diferentes recursos internos e relacionais. A ação pedagógica é primordial: reorganiza-se, no curso da vivência, convoca ao enredo, sustenta tensivo-afetivamente sua permanência na relação, altera estratégias do enredo, criando zonas de sentido que favorecem o envolvimento de cada criança.

É no entrelaçamento indissociável entre vivências da criança e ação pedagógica que trajetórias de desenvolvimento se tornam particularmente elucidativas. Diferentes formas de participação, de relação, de expressão e de deslocamento, reconhecidas, sustentadas e tensionadas na situação vivida, produzem transformações qualitativas no modo de agir, sentir e se relacionar. Nesses deslocamentos, tornam-se legíveis processos de criação, pelos quais a criança reorganiza simbolicamente a experiência vivida e passa a agir de outro modo na relação.

Como aponta Vigotski (1931/2021), o desenvolvimento não ocorre por acúmulo linear de ações, mas por transformações qualitativas de estado, como podemos pensar com a metáfora da água que se transforma em vinho (Vigotski, 1925/1999b). Essa formulação oferece uma chave para compreender porque os deslocamentos observados nas vivências, como a passagem de posições mais periféricas a formas mais centrais de participação, não são interessantes de serem lidos como simples mudanças externas de comportamento.

O que se torna visível, ao longo da análise desenvolvida na Parte 3, são transformações na forma como a criança vive, ocupa posições e funções sociais e se reposiciona nas situações, produzidas no curso das relações e das experiências vividas. E que não se explicam pela repetição das situações nem pela adaptação progressiva a elas, mas pelo caráter dramático das vivências, nas quais tensões, conflitos e deslocamentos exigem reposicionamentos e convocações à criação.

É nesse deslocamento do olhar - da descrição dos episódios singulares para a compreensão do desenvolvimento como processo em movimento na vivência - que se insere a Parte 4 desta tese. Nela, buscamos compreender a **dinâmica do desenvolvimento na vivência do brincar dramático** e afirmar o **princípio dramático do desenvolvimento**, como síntese explicativa do percurso analítico até aqui desenvolvido.

(A projeção do mar, ao fundo, permanece por alguns instantes, mas começa lentamente a perder nitidez, até se tornar apenas um campo de luz em movimento se entrelaçando ás luzes alaranjadas que estabilizam em uma intensidade mais baixa e regular, aproximando-se da iluminação cotidiana do palco. Nada é retirado de cena; tampouco novos elementos são introduzidos. O espaço permanece aberto, mas agora despojado de efeitos)

4.4 PARTE 4: NO GALEÃO O QUE SE VÊ: A DINÂMICA DO DESENVOLVIMENTO NA VIVÊNCIA DO BRINCAR DRAMÁTICO E O PRINCÍPIO DRAMÁTICO DO DESENVOLVIMENTO

(O palco permanece aberto. A projeção do mar já não está presente. A iluminação é clara e contínua, branca, sem focos ou contrastes acentuados. Um vento começa a soprar de forma constante, perceptível no som e no movimento leve dos tecidos em cena. Permaneço em pé e inicio um deslocamento em espiral, caminhando lentamente, sem ponto de chegada definido. O movimento não é apressado nem coreografado; trata-se de um percurso contínuo, que retorna sobre si sem se fechar. Nenhum novo elemento é introduzido. O vento permanece. O corpo se move. Em determinado ponto do percurso, paro. Digo: "O achado do galeão, indício da proximidade do mar, quebrantou o ímpeto de José Arcadio Buendía." (Márquez, 2006, p. 20). O corpo retoma o deslocamento.)

José Arcadio Buendía retorna a Macondo após a expedição em busca do mar. O romance não nos diz como foi esse retorno, nem descreve seus gestos, seus silêncios ou seus pensamentos. Mas nos diz que ele volta com o ímpeto quebrantado. Mesmo sem ter visto o mar, o galeão mostrou a presença que passava a integrar o horizonte do possível, deslocando a forma de compreender o território e o mundo vivido. O desejo que o movia, o de precisar alcançar para afirmar, encontra aí uma suspensão, ou uma ruptura: não por fracasso, mas porque a existência do mar já não podia mais ser negada.

É nessa perspectiva que se situa a passagem para esta Parte 4 do extenso Ato III. Também aqui, de certa forma, retornamos de uma longa trajetória em busca do mar, da imensidão daquilo que nosso objeto de pesquisa representa: a constituição dramática do

desenvolvimento da criança. Retornamos não com o encontro com o mar por completo, mas com aquilo que foi possível acompanhar no percurso da pesquisa. Foram os movimentos, os fragmentos e as marcas do desenvolvimento que permitiram afirmar sua presença, ainda que sua totalidade permanecesse além do alcance.

Os termos destacados em negrito ao longo desta seção correspondem a noções construídas no percurso analítico da pesquisa, utilizadas para nomear e organizar teoricamente os achados produzidos na análise das vivências do brincar dramático.

Nesta seção, apresentamos uma síntese construída a partir do que analisamos na trajetória singular dos três meninos nas vivências do brincar dramático. Mais do que retomar os movimentos observados, por meio dos eixos analíticos ou explicitar as transformações do desenvolvimento compreendidas pelas dimensões transversais, voltamo-nos para a **dinâmica do desenvolvimento na vivência do brincar dramático**, organizada em **modos de movimentação do desenvolvimento e dimensões estruturantes da vivência.**

Ao fazê-lo, esta síntese avança para a explicitação do **princípio dramático do desenvolvimento,** tal como ele se constrói (intrinsecamente) nos estudos teóricos desenvolvidos no Ato I e se torna visível no interior das vivências analisadas. Trata-se de deslocar o olhar não apenas para como o desenvolvimento se move na experiência vivida, mas para por que ele se organiza dramaticamente, questão que será aprofundada ao longo desta parte e que orienta a formulação da tese desta pesquisa.

Ao estudar, nas partes anteriores deste Ato III, as vivências das crianças no brincar dramático organizado por mim, por meio da minha ação pedagógica, torna-se possível colocar em análise, no campo empírico, aquilo que Vigotski (1931/2021) construiu teoricamente ao longo de sua obra e que temos nesta tese discutido: a compreensão de que o desenvolvimento não se apresenta como resultado isolado nem como acúmulo linear de aquisições. O que se torna visível nas vivências acompanhadas é que o desenvolvimento se constitui no próprio curso do vivido, em movimento contínuo, marcado por tensões, retornos e deslocamentos, evidenciando sua força dramática.

É nesse ponto que as crianças diagnosticadas com TEA no campo empírico desta pesquisa tensionam o modo de olhar para o desenvolvimento. As vivências confrontam leituras que tendem a fixá-lo em déficits, atrasos ou limites previamente definidos e exigem um deslocamento: do diagnóstico para o processo, do prognóstico para o movimento, da adaptação esperada para aquilo que se cria no curso da própria vivência.

Não por acaso, Vigotski (1931/2021) afirma que “[...] o desenvolvimento do pensamento da criança parece-nos como um autêntico drama no desenvolvimento, como um processo vivo de desenvolvimento das formas histórico-sociais de comportamento” (p. 412). O drama, aqui, não se refere a um conteúdo específico, mas ao modo tenso, contraditório e historicamente situado pelo qual o desenvolvimento se produz em movimento.

Dizer que o desenvolvimento se produz dramaticamente implica reconhecer que ele se organiza por choques entre funções, posições e exigências sociais vividas pela criança no interior das relações. O drama não está, portanto, apenas na intensidade afetiva da situação, mas no embate entre modos distintos de agir, responder, participar e ocupar um lugar diante do outro e do coletivo. É nesse processo que a personalidade se constitui e se reorganiza, não como essência prévia ou estrutura fixa, mas como organização dinâmica que se transforma nas relações sociais vividas.

Há deslocamentos sutis: um corpo que se aproxima, um gesto que ganha destinatário, um silêncio que passa a convocar o outro, e é nesses movimentos, algumas vezes quase imperceptíveis, que o desenvolvimento se põe em marcha. E o que se pode observar com eles não é a repetição de comportamentos, mas a transformação da relação da criança com a situação, com os outros e consigo mesma, transformação que se dá sempre em meio a tensões, em uma dinâmica que se intensifica, se tensiona e se reconfigura no interior da vivência dramática.

À medida que esse movimento se prolonga, torna-se possível perceber que o desenvolvimento não se desloca ao acaso. Ele ganha forma na maneira como a criança passa a participar da vivência: ora se aproxima timidamente, ora se afasta para observar, ora retorna com um gesto que já não é o mesmo.

Cada deslocamento expressa uma tensão entre o que já se tornou possível e aquilo que ainda se encontra em processo de constituição. A participação se transforma, assim como se transforma a expressão das emoções, que deixam de ser difusas para se dirigir ao outro, ao enredo, à situação compartilhada. O que antes parecia apenas reação passa a adquirir intencionalidade; o que era apenas presença corporal começa a se organizar como relação. Também os papéis sociais no coletivo se deslocam: a criança que observava passa a convocar, aquela que seguia passa a propor, e, nesse jogo de aproximações e distanciamentos, o desenvolvimento se move sem jamais se estabilizar por completo.

Esses movimentos não acontecem fora da vivência, nem depois dela. Tampouco como um passe de mágica. Eles se produzem no interior do que se vive, quando a situação

ganha densidade dramática e passa a exigir da criança uma tomada de posição. É precisamente nesse ponto, quando o movimento encontra limites e precisa se reorganizar, que o drama se intensifica.

Essa tomada de posição não é abstrata. Ela se produz quando diferentes possibilidades de ação e diferentes lugares sociais entram em confronto no interior da vivência. A criança é convocada, então, a responder a exigências que não coincidem plenamente entre si, e é desse choque que emergem reposicionamentos, reorganizações da ação e transformações na maneira como ela vive a relação. Por isso, o drama não designa apenas um momento de tensão, mas um processo no qual o embate entre posições e funções sociais participa ativamente da constituição da personalidade.

Os acontecimentos dramáticos tornam-se decisivos não como eventos isolados ou espetaculares, mas como momentos de concentração do vivido, nos quais sentidos se condensam e novas possibilidades de ação se abrem. Um convite inesperado, um objeto que muda de função, uma palavra dirigida ao outro, pequenos acontecimentos que reorganizam a vivência e fazem com que o desenvolvimento se desloque, ainda que de modo quase imperceptível.

Acompanhar esse processo torna possível reconhecer que a transformação não ocorre apenas no plano visível da ação. As tensões vividas (e expressadas) **nos modos de participação, de expressão emocional e de ocupação dos papéis sociais** encontram ressonância em processos internos de reorganização da vivência. É nesse plano que **se** estruturam a **significação e apropriação**, por meio dos quais a criança torna próprios os elementos da situação. O que era apenas estímulo passa a carregar sentido; o que era compartilhado passa a ser utilizado de modo singular.

Nesse percurso, constituem-se **zonas de desenvolvimento proximal** que não estão previamente dadas, mas emergem no próprio curso da relação, como resposta às tensões vividas na situação, sustentadas pela presença do outro e pela continuidade da vivência. Em alguns momentos, surgem **indícios de tomada de consciência**, não como formulações explícitas, mas como pequenas inflexões no modo de agir, sentir e se posicionar diante da situação vivida.

É por isso que os modos de participação, de expressão emocional e de ocupação dos papéis sociais, tratados como eixos de análise, assim como as dimensões transversais (significação, apropriação, constituição de zonas de desenvolvimento proximal e indícios de tomada de consciência), deixam de operar apenas como instrumentos analíticos do

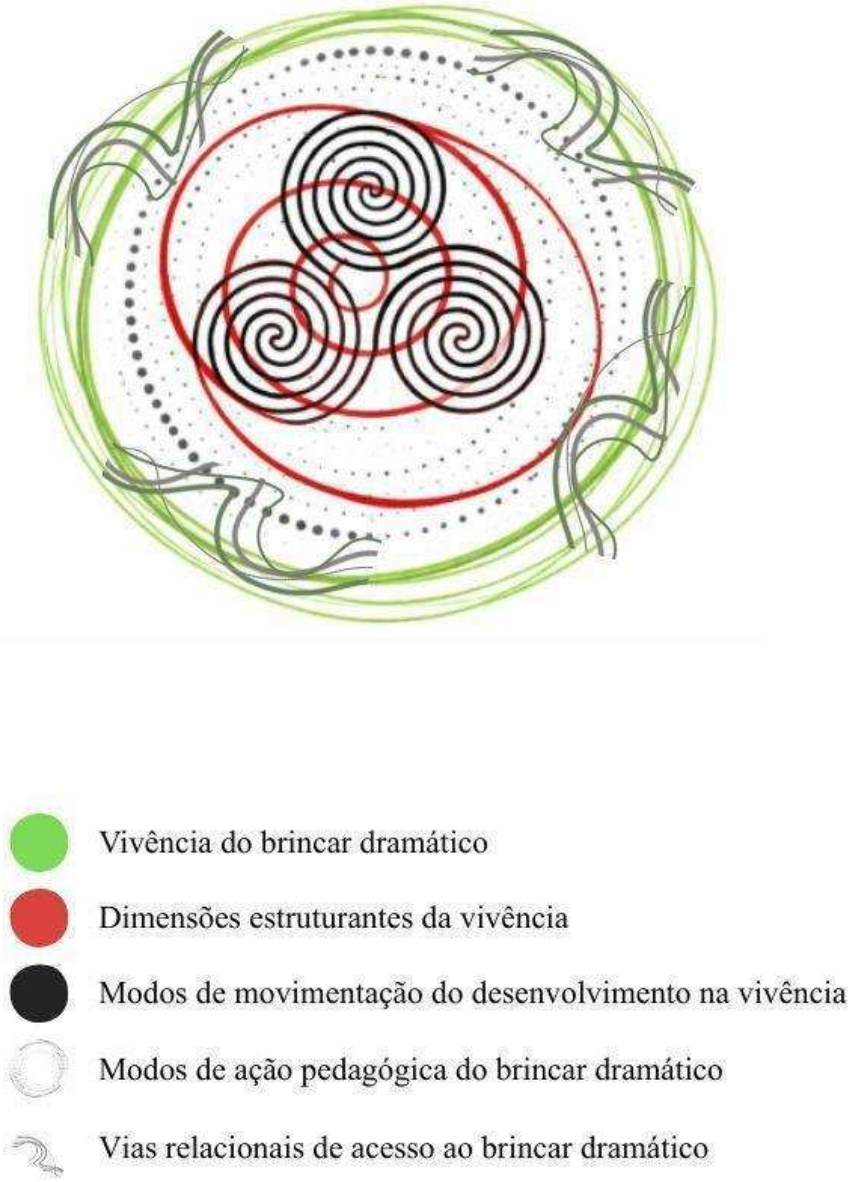
desenvolvimento das crianças. Articulados no interior da vivência do brincar dramático, eixos e dimensões permitem reconhecer uma dinâmica do desenvolvimento: um funcionamento pelo qual o desenvolvimento das crianças se move, se organiza e se transforma qualitativamente na experiência vivida.

Nesse mesmo movimento de síntese, as formas relacionais anteriormente utilizadas para organizar o corpus analítico e que se construíram e operaram ao longo do curso analítico assumem aqui outro estatuto. Elas passam a ser compreendidas como **vias relacionais de acesso ao brincar dramático**, isto é, como os modos pelos quais a criança adentra, sustenta e aprofunda a vivência dramática, estabelecendo vínculos com os diferentes elementos que compõem a situação. Não se configuram como etapas nem como formas fixas de relação, mas como interfaces relacionais que mediam o encontro da criança com o brincar dramático e, por meio dele, com os outros e consigo mesma.

Na vivência do brincar dramático, observou-se que o desenvolvimento não se apresenta como resultado ou estado, mas como processo em movimento, sustentado por modos de movimentação e por dimensões estruturantes da vivência, cuja articulação produz reorganizações qualitativas na forma como as crianças participam, significam, se implicam e se posicionam nas relações.

Na tentativa de dar forma ao que refletimos ao longo da análise, tornou-se necessário compor uma imagem que não resumisse, mas condensasse a dinâmica do desenvolvimento reconhecida neste estudo. O desenho apresentado a seguir emerge da própria análise e constitui uma composição teórico-analítica elaborada a partir das aproximações sucessivas entre os dados empíricos, os eixos de análise e as dimensões transversais, buscando tornar visível o funcionamento do desenvolvimento na vivência do brincar dramático.

Figura 3 - Dinâmica do desenvolvimento na vivência do brincar dramático



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025)

Na composição apresentada, o campo externo, destacado em verde, representa a **vivência do brincar dramático**, compreendida como o campo empírico no qual esta pesquisa se inscreve. É nele, organizado pela ação pedagógica da professora na relação com as crianças, que as vivências se constituem e no interior do qual o desenvolvimento se produz. O brincar dramático, enquanto forma de ação estética e relacional, configura o espaço simbólico e afetivo onde o drama se organiza, se vive e se transforma.

No interior desse campo, temos um conjunto com três espirais em preto que representam os **três modos de movimentação do desenvolvimento na vivência,** evidenciados pelos eixos de análise na parte 2 deste Ato. Eles dizem respeito aos modos pelos quais o desenvolvimento se expressa em movimento: nos modos de participação, nos modos de elaboração e expressão das emoções, nos modos de ocupação e deslocamento nos papéis sociais. Trata-se de movimentos não lineares, marcados por avanços, recuos, retornos e reorganizações, que não se estabilizam em sequências fixas, mas se produzem no próprio fluxo da vivência.

O espiral vermelho inspira-se na imagem apresentada na Parte 2 deste Ato, referente às dimensões transversais da análise, inicialmente mobilizadas como operadores conceituais — significação, apropriação, zonas de desenvolvimento proximal e indícios de tomada de consciência. Nesta síntese, contudo, ao serem articuladas à dinâmica do desenvolvimento na vivência, passam a assumir o estatuto de dimensões estruturantes da vivência — não como etapas ou níveis, mas como dimensões explicativas de seu funcionamento, na medida em que organizam a experiência vivida da criança.

Nessa formulação, são consideradas como dimensões estruturantes: a significação, a apropriação e os indícios de tomada de consciência, que, ao estruturarem a vivência, tornam visível como as transformações qualitativas do desenvolvimento se produzem no curso do processo, evidenciando a reorganização da relação da criança com a situação, com o outro e consigo mesma.

Embora a zona de desenvolvimento proximal tenha sido mobilizada em articulação com essas dimensões, é necessário explicitar que ela não se configura como uma dimensão estruturante entre outras. Por essa razão, na figura que representa a dinâmica do desenvolvimento, não é indicada por um elemento específico na composição gráfica. Sua presença é sugerida no próprio espaço relacional da imagem, isto é, no campo que não se delimita por contornos fixos, mas que sustenta a possibilidade de emergência das relações e transformações. Trata-se, portanto, do campo relacional no interior do qual essas dimensões se tornam possíveis, não podendo ser localizada como elemento interno da dinâmica representada, mas compreendida como condição de sua emergência e transformação.

Há ainda que se destacar que apesar de não aparecer explicitamente nomeado na imagem, o processo de criação também atravessa e sustenta a dinâmica do desenvolvimento aqui representada. Ele se faz presente como uma qualidade do movimento do

desenvolvimento na vivência, operando no interior dos modos de movimentação e das dimensões estruturantes da vivência.

É por meio da criação que as tensões vividas se transformam em reorganizações possíveis: sentidos são deslocados, usos dos objetos se redefinem, gestos ganham novos destinatários e formas singulares de participação emergem no curso da vivência. A criação, nesse plano, não se configura como dimensão adicional nem como resultado do processo, mas como base constitutiva que permite que o desenvolvimento se mova, se reorganize e se transforme qualitativamente no interior do acontecimento dramático, tal como compreendemos a partir Vigotski (1930/2009a; 1932/2009c).

A ação pedagógica do brincar dramático é representada pela circularidade pontilhada que envolve o conjunto da dinâmica do desenvolvimento, indicando uma presença que não se impõe de fora, mas que se insere no próprio curso da vivência. Essa ação, que se qualifica como trabalho criador, se materializa por diferentes modos: o convite ou a provocação inicial, a sustentação intensiva e afetiva da cena, a alteração estratégica do enredo e a criação de zonas de sentido, que não atuam de forma isolada ou episódica, mas se articulam segundo três princípios que organizam a ação pedagógica do brincar dramático: organizar, sustentar e tensionar a vivência.

Compreender a ação pedagógica do brincar dramático como trabalho criador é reconhecer que o processo de criação que qualifica o desenvolvimento também se faz presente na ação pedagógica da professora. Ao organizar, sustentar e tensionar a vivência, a criação se expressa em modos de intervenção, de escuta e de reorganização do enredo, em diálogo constante com aquilo que emerge das relações e das respostas do coletivo. Trata-se de um processo que impulsiona o próprio trabalho docente e, simultaneamente, o envolvimento e desenvolvimento das crianças.

Em suma, a circularidade pontilhada expressa, portanto, uma ação pedagógica intencional e planejada que não estabiliza a vivência, mas a mantém em tensão produtiva, criando condições para que os movimentos do desenvolvimento emerjam e se transformem no interior do próprio acontecimento dramático.

Os traços sinuosos em verde na imagem, distribuídos na borda e em pontos do interior do campo da vivência do brincar dramático, representam aquilo que, ao longo da análise, foi inicialmente nomeado como **formas relacionais**. Na presente síntese, ao serem articulados à dinâmica do desenvolvimento, esses traços passam a expressar as **vias relacionais de acesso ao brincar dramático**.

Esses traços não indicam trajetos lineares nem direções causais, mas **movimentos de aproximação, contato e permanência** da criança na vivência dramática. A relação com a professora como personagem; a relação com a professora fora do enredo; a relação com outras crianças; e a relação com o enredo e com objetos ou personagens onipresentes. Essas vias não explicam o desenvolvimento em si, mas criam as condições relacionais pelas quais a vivência dramática se torna acessível, sustentada e significativa, permitindo que o desenvolvimento se produza no interior do próprio acontecimento vivido.

A dinâmica do desenvolvimento na vivência do brincar dramático emerge, assim, da articulação entre modos de movimentação, dimensões estruturantes da vivência e os modos de ação pedagógica do brincar dramático que sustenta essa vivência. Não se trata de uma sequência linear ou cumulativa, tampouco um modelo normativo de desenvolvimento, mas evidência de que o desenvolvimento é processual, dialético e dramático, no qual avanços, recuos, tensões e reorganizações qualitativas se entrelaçam.

Ao explicitar essa dinâmica a partir da análise concreta das vivências do brincar dramático, esta síntese não encerra o percurso investigativo. Ela permite avançar para outro nível de compreensão, no qual se torna possível reconhecer o **princípio dramático do desenvolvimento**, não como tipologia ou esquema descritivo, mas como a afirmação de que o desenvolvimento humano se constitui e se move por meio de situações dramaticamente vividas, nas quais o movimento se desloca, se tensiona e se reorganiza na própria vivência.

À luz desse princípio, o desenvolvimento humano constitui-se como um processo dramaticamente organizado, no qual a criação, tal qual estudada no Ato I desta tese a partir dos estudos vigotskianos, não aparece como ato isolado ou produção desvinculada do contexto, mas como aquilo que se produz na própria tensão da vivência. Diante das contradições que uma situação impõe, as crianças não apenas reagem, mas criam formas de reorganizar sua participação, usos singulares dos objetos, gestos dirigidos ao outro e sentidos para aquilo que vivem. Essa criação se dá na relação com o meio, em diálogo constante com, no caso da nossa pesquisa, as proposições da ação pedagógica e com as respostas que emergem do coletivo.

Por isso, o drama exige criação. É a vivência dramaticamente tensionada, marcada por conflitos, deslocamentos e contradições, que convoca a criança a criar, instaurando situações nas quais não há resposta pronta, exigindo da criança uma reorganização de sua forma de participar, sentir e se posicionar. A criação emerge, assim, como resposta ativa às tensões do vivido: não como superação simples ou anuladora do drama, mas como modo de permanecer

nele, superando-o por reorganização, sustentando-o e transformando-o no próprio curso das relações que constituem a vivência da criança, com a situação, com os outros e consigo mesma.

É nesse movimento, quando a criança cria para responder às exigências de uma situação vivida que se constitui dramaticamente que, em alguns momentos, podem emergir indícios de **tomada de consciência**. Não se trata de um estado final nem de uma reflexão explícita sobre o vivido, mas de pequenas inflexões no modo de agir, sentir e se relacionar com a situação. Um gesto que ganha destinatário, uma palavra que passa a organizar a ação, um retorno diferente a uma mesma cena indicam que a vivência já não é apenas experimentada de forma imediata, mas começa a ser, ainda que de modo incipiente, reconhecida e reorganizada pela própria criança. A consciência, nesse sentido, não antecede o drama nem a criação; ela emerge do movimento vivido, sempre provisório, instável e situado.

Essas inflexões só se tornam possíveis porque a situação se constitui como potencialmente dramática, não pelo tipo de situação vivida (ficcional, relacional, simbólica ou cotidiana), mas pelo modo como ela se organiza na vivência: quando concentra tensões ou contradições reais, exige da pessoa (no caso da nossa pesquisa, da criança) um posicionamento sem resposta prévia e abre a possibilidade de reorganização de sua relação com a situação, com os outros e consigo mesma. É nesse campo que o drama move, a criação responde e a consciência, por vezes, emerge.

Há, portanto, no princípio dramático do desenvolvimento, uma articulação na qual drama — entendido como o choque entre posições e funções sociais vivido na relação, no qual se põe em jogo a reorganização da personalidade em constituição —, criação e indícios de tomada de consciência não se sucedem em etapas, mas se entrelaçam.

Figura 4 - Movimento do princípio dramático do desenvolvimento: drama; criação; indícios de tomada de consciência.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025)

Na composição do desenho, as cores são registros visuais de funções distintas no movimento do desenvolvimento.

O campo cromático laranja difuso que compõe toda a espiral representa o drama, entendido como força tensional que põe em movimento o desenvolvimento. Ele não indica uma etapa ou um momento específico, mas a condição dramática que, no interior de situações vividas, concentra contradições que se expressam como choques entre posições e funções sociais, exigindo da criança um posicionamento. O drama se constitui, assim, no embate entre modos possíveis de agir, responder, participar e ocupar um lugar na relação com o outro e com o coletivo. É nesse confronto que se produz a reorganização da personalidade em constituição, não como efeito posterior, mas como transformação que se dá no próprio curso das relações, à medida que a criança reconfigura seu modo de agir, sentir, pensar e se posicionar diante da situação vivida.

O traço contínuo em preto, que desenha o percurso espiralado, corresponde à criação, compreendida como o processo pelo qual a vivência é reorganizada em resposta às exigências de uma situação, no curso das relações. A criação aparece, assim, como movimento que sustenta e transforma a vivência, sem anulá-la ou resolvê-la definitivamente.

Já as luminosidades claras, que surgem de modo pontual ao longo do percurso, expressam os indícios de tomada de consciência, não como estado final ou culminância do processo, mas como emergências provisórias e situadas, que aparecem e se dissipam no próprio curso do vivido.

A espiral não se propõe a substituir a dinâmica analítica anteriormente apresentada, construída a partir dos modos de movimentação do desenvolvimento, das dimensões estruturantes da vivência e da ação pedagógica do brincar dramático. Sua função é condensar o princípio pelo qual o desenvolvimento humano se move dramaticamente, evidenciando um movimento contínuo, relacional e não conclusivo, que, nesta pesquisa, se tornou particularmente visível e analisável no interior da vivência do brincar dramático.

O princípio dramático do desenvolvimento, assim compreendido, sustenta a tese desde sua fundamentação teórica e se torna visível no interior das vivências analisadas, orientando a compreensão do desenvolvimento como processo que se organiza dramaticamente na experiência vivida. A tese aqui formulada afirma esse princípio como núcleo explicativo do desenvolvimento humano, não como postulado abstrato, mas como síntese construída no diálogo entre teoria e campo empírico.

Nesse núcleo explicativo, o drama nomeia a forma contraditória, tensa e relacional pela qual a vivência se constitui, concentrando conflitos que exigem posicionamento; a criação explica os saltos qualitativos do desenvolvimento, isto é, as reorganizações e o novo que emerge da crise vivida; e a tomada de consciência indica movimentos de reorganização interna, compreendidos como transformações na relação da criança consigo mesma, com o outro e com a situação. O desenvolvimento, assim, explica-se pelo entrelaçamento dramático entre conflito vivido, choque entre posições e funções sociais, criação de novas formas de agir e indícios de tomada de consciência, que não se sucedem em etapas, mas se produzem de modo articulado no curso da vivência.

É a partir desse núcleo explicativo que, à luz do percurso analítico desta Parte 4, é possível afirmar a tese que orienta e se sustenta ao longo desta pesquisa: o desenvolvimento da criança se constitui dramaticamente. Não como metáfora, nem como descrição de situações excepcionais, mas como modo de organização do próprio processo de desenvolvimento. O processo se produz no interior das vivências quando há concentração de contradições que se expressam como choques entre posições e funções sociais. Situações assim exigem posicionamento e convocam criação. Como resultado, ocorre reorganização da personalidade em constituição. Em alguns momentos, surgem indícios de tomada de consciência.

A análise das vivências do brincar dramático torna visível que o desenvolvimento não se realiza fora do vivido, nem se organiza como sequência linear de aquisições. O desenvolvimento se constitui na articulação entre modos de movimentação e dimensões estruturantes da vivência, que se entrelaçam no curso de vivências dramaticamente constituídas.

A ação pedagógica do brincar dramático não produz desenvolvimento como efeito. A ação configura um campo empírico no qual o princípio dramático do desenvolvimento se torna observável, analisável e compreensível. À luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, afirma-se que o desenvolvimento se constitui no drama vivido. Quando a vivência concentra choques entre posições e funções sociais, convoca criação e exige reposicionamentos, a criança reorganiza o modo de agir, sentir e se posicionar. Nesse movimento, o desenvolvimento se move e, por vezes, torna-se consciente de si.

Por fim, é importante reafirmar que o estudo aqui apresentado se constrói a partir das vivências dramáticas de crianças diagnosticadas com TEA, cuja presença no campo empírico tensiona leituras normativas do desenvolvimento e interroga as fronteiras historicamente estabelecidas entre o normal e o anormal.

As vivências analisadas evidenciam que, embora o diagnóstico ocupe um lugar no campo social e institucional, o desenvolvimento da criança não se encontra suspenso, interrompido ou previamente delimitado pelo laudo. No interior das vivências do brincar dramático, o desenvolvimento se movimenta por modos de movimentação e por dimensões estruturantes da vivência, compondo uma dinâmica do desenvolvimento na vivência, tal como analisada nesta pesquisa.

A dinâmica não autoriza a formulação de um modelo normativo de desenvolvimento, nem a recondução das crianças a um padrão tomado como referência. O que se torna compreensível, a partir dela, é o princípio dramático do desenvolvimento, que explica como o desenvolvimento humano se constitui dramaticamente na vivência, isto é, quando a situação concentra tensões, convoca criação e, em certos momentos, dá lugar a indícios de tomada de consciência, embora o diagnóstico. O princípio dramático do desenvolvimento não funciona como critério de normalidade, mas como fundamento explicativo dos processos pelos quais o desenvolvimento se move, se reorganiza e se transforma no curso das vivências, preservando a singularidade das crianças e a heterogeneidade de seus percursos.

É a partir dessa compreensão que se encaminham as considerações finais desta tese, nas quais se retomam a pergunta de pesquisa, objetivos e os sentidos produzidos ao longo do percurso, bem como suas implicações teóricas, pedagógicas e formativas.

(O movimento em espiral cessa. Permaneço no centro do palco, voltada para o público. O vento diminui gradualmente até silenciar por completo. A luz branca se mantém firme. Caminho até a caixinha de música e o telefone vermelho. Agacho-me ao lado deles, sem tocá-los. Após alguns instantes, levanto-me. Digo: "Ambos descobriram ao mesmo tempo que ali sempre era março e sempre era segunda-feira, e então compreenderam que José Arcadio Buendía não estava tão louco como contava a família e sim que era o único que dispusera de lucidez bastante para vislumbrar a verdade de que também o tempo sofre tropeços e acidentes e podia, portanto, se estilhaçar e deixar num quarto uma fração eternizada." *(Márquez, 2006, p. 399). Permaneço de pé. A luz se mantém. O palco respira em suspensão.)*

5. ATO FINAL, COM RETICÊNCIAS…

(A luz branca que iluminava o palco começa a diminuir suavemente, concentrando-se em mim e nos objetos ao centro: a caixinha de música e o telefone vermelho. Caminho lentamente até eles. Agacho-me. Seguro a caixinha de música com as duas mãos, erguendo-a à altura dos olhos. Observo-a por alguns instantes. Fecho a caixinha lentamente, com delicadeza. O silêncio se instala. Repouso a caixinha no chão ao meu lado. Permaneço agachada. Então, lentamente, levanto-me. Atrás de mim, projeta-se a imagem de uma castanheira.)

Volto agora à imagem que abriu esta tese: José Arcádio Buendía, amarrado à castanheira no quintal de sua casa, em Macondo, quando considerado louco. Que mesmo depois de desatado, mesmo após a corda ter sido retirada, permanecia ali. Não mais pelo laço físico, mas por algo que o enraizava naquele lugar. O que o prendia, afinal?

No prólogo deste trabalho de doutoramento, fiz uma analogia metafórica à ideia de que, assim como o patriarca da família dos Buendía, também somos amarrados a muitas árvores às quais não conseguimos nos desvencilhar. Árvores que nos mantêm conectados, com nós invisíveis, aos quais nos amarramos, por livre e espontânea vontade — ou somos laçaços. Árvores que, como as serras que cercam Macondo ou a castanheira de José Arcádio, guardam segredos inacessíveis à pressa e ao olhar superficial. Mas que nos convidam a questionar, com corda bem amarrada com pontos de interrogação.

A minha árvore tem sido o drama, a qual sigo atada com amarras que, longe de me imobilizarem, me enlaçam àquilo que pulsa e move: as perguntas que nascem no cotidiano da escola, com as crianças, e que se mantém e se desenvolvem. O que acontece quando uma criança brinca? O que se move nela quando vive um conflito, uma forte emoção? Como o drama — esse encontro de forças contrárias que Vigotski nos ensinou a ver — acontece ali, no miúdo do dia a dia, e movimenta, promove, transforma o desenvolvimento?

A pergunta central desta tese, que se luzia entre tantas e que me fazia José Arcadio, se fez nó firme: ***poderia a ação pedagógica do brincar dramático, organizada pela professora na Educação Infantil, tornar visível e permitir compreender o desenvolvimento humano como um processo que se constitui dramaticamente, à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski?***

Uma pergunta enosada em árvore plantada no chão da escola pública, no encontro diário com crianças que brincam, criam, se transformam diante de meus olhos. Três delas — Arlecchino, Pierrot e Scapino — traziam consigo diagnósticos de Transtorno do Espectro

Autista. Os laudos me provocaram a pensar estas três crianças em relação, no meio escolar. Laudos que, como já afirmamos anteriormente, determinam muitas impossibilidades, marcando, indelevelmente, a vida das crianças diagnosticadas. O não conformismo com o determinismo dos laudos me moveu neste estudo. Mobilizou-me a buscar outra compreensão possível no campo do imaginário, no provocado por um Reino encantado. Afinal, o que acontecia com essas crianças quando "entravam" no Reino de Ocigam? Quando se deixavam afetar pelas narrativas, pelos personagens, pelas situações imaginárias que organizávamos juntos?

Foi o desenvolvimento em movimento que suas presenças revelavam — justamente porque tensionavam, a todo momento, qualquer leitura que fosse fixá-los em uma sentença diagnóstica, que os sentenciásse como o que feito com o fundador de Macondo, deixado à deriva na própria comunidade. O que essas crianças revelavam nas vivências do Reino de Ocigam era exatamente aquilo que o diagnóstico insistia em obscurecer: a possibilidade de se transformar, de criar, de dramatizar sua própria humanidade.

Ao longo do percurso investigativo desta tese, essa pergunta expandiu-se como fio organizador da própria pesquisa, composto por escolhas teóricas, metodológicas e analíticas que se entrelaçam ao longo dos Atos. Retomá-la agora, ao final, significa retornar ao ponto de partida com o reconhecimento de que algo se transformou no próprio modo de compreendê-la.

O Livro Primeiro, trouxe as fibras do nó, pelo qual desenosamos as bases teórico-metodológicas que sustentam toda a tese. Assumimos as quatro categorias teórico metodológicas sistematizadas por Delari Júnior (2020), a partir dos postulados de Vigotski: objeto de análise, princípio explicativo, unidade de análise e modo de proceder à análise. Desde o início, a pesquisa afirma que seu objeto é o processo de desenvolvimento humano, historicamente constituído, dialético e contraditório, recusando leituras fixas, tipológicas ou descoladas das condições concretas da vida.

O levantamento bibliográfico de teses e dissertações, revelou avanços importantes na superação de leituras deficitárias sobre crianças autistas, especialmente no reconhecimento do brincar como via de desenvolvimento. Contudo, também mostrou que o nó voltava a se atar em três pontos centrais: a) a lacuna do debate entre o drama e o desenvolvimento e do brincar como via dramática e ação pedagógica; b) a ainda reduzida problematização da ação pedagógica do adulto no brincar com as crianças, sobretudo com as criança com o diagnóstico

de autismo; c) e a leitura pouco explorada dos modos singulares de participação, sobretudo quando não incluídas no plano “normal”.

Na textura do nó, tensionamos os diagnósticos como sentenças. Especialmente com os textos de Vigotski (Vygotski, 1997a) sobre a defectologia, em que entendemos que um laudo patológico não encerra o desenvolvimento, mas o inscreve em determinadas condições sociais e históricas. **O nó, portanto, não é o diagnóstico em si, mas as formas como ele passa a organizar expectativas, relações e práticas em torno da criança.**

Se as pesquisas do levantamento bibliográfico afirmaram que a criança com TEA brinca, é possível compreender, à partir da nossa dissertação (Milléo, 2020), que, por essa **brincadeira envolver o imaginar, o criar, o brincar de ser, podemos afirmar que as crianças autistas brincam dramaticamente.** Assim, ele precisa ser potencializado como premissa da Educação Infantil.

No Ato I, cumprimos o primeiro objetivo específico da pesquisa ao compreender o drama como estrutura da teoria de Vigotski e como a força do desenvolvimento humano. O drama, motriz constitutiva da consciência, da personalidade e das funções psíquicas superiores, em articulação com as crises do desenvolvimento e os processos de criação.

No Ato II, o percurso teórico encontrou o campo concreto da pesquisa e preparou o palco para o Ato seguinte, no qual a análise pôde se concentrar na ação pedagógica e nas vivências produzidas.

No Ato III, ao abrir o portal do Reino de Ocigam, cumprimos o segundo e o terceiro objetivos específicos da pesquisa: analisar a ação pedagógica do brincar dramático organizada pela professora e compreender, nas vivências, o desenvolvimento de Arlecchino, Pierrot e Scapino em movimento. Ao tomar a vivência como unidade de análise, foi possível superar leituras centradas em comportamentos isolados e tornar visíveis as articulações entre ações, afetos, posições e relações que constituem o desenvolvimento no interior do drama vivido.

A organização do material empírico em eixos de análise e dimensões transversais analíticas, possibilitou compreender a qualidade das transformações que se produzem no desenvolvimento. Desse plano analítico emergiram **dois achados de pesquisa articulados**: a explicitação da **dinâmica do desenvolvimento**, tal como se reorganiza nas vivências, e a formulação do **princípio dramático do desenvolvimento**.

A **dinâmica do desenvolvimento** permitiu identificar **modos de movimentação do desenvolvimento** — modos de participação; modos de expressão e elaboração das emoções; modos de ocupação e deslocamento nos papéis sociais; e modos de ação pedagógica — em

articulação com as **dimensões estruturantes da vivência:** significação, apropriação e indícios de tomada de consciência, que se produzem no interior **de zonas de desenvolvimento proximal.**

Já o **princípio dramático do desenvolvimento** evidencia que o desenvolvimento da criança se constitui dramaticamente, mobilizando de forma indissociável **drama, criação e tomada de consciência**.

Assim, ***sustentamos a tese de que o desenvolvimento da criança se organiza segundo um princípio dramático, que se expressa no entrelaçamento entre drama, criação e indícios de tomada de consciência, tornando-se observável nas vivências do brincar dramático por meio dos modos de movimentação do desenvolvimento e das dimensões estruturantes da vivência.***

O drama, aqui, não é adjetivo, é substantivo. É a força que impulsiona o desenvolvimento quando a vivência concentra tensões que se expressam como choques entre posições e funções sociais. Choques assim convocam posicionamento e exigem que a criança se coloque de outro modo diante de si mesma, dos outros e do mundo. No curso desse movimento, produz-se a reorganização da personalidade e transformam-se os modos de organização da consciência. É aí que **o desenvolvimento acontece, como reorganização qualitativa, como processo de criação, a partir do que se vive, não como acúmulo gradual e simples daquilo de que "já se dá conta".**

Vigotski nos legou pistas preciosas em suas amendoeiras[80]. Desde os textos de 1916 sobre teatro, passando pelo manuscrito de 1929 com o drama assumido literalmente na constituição da personalidade, até seus últimos escritos sobre pensamento e linguagem. O drama estava lá, ainda que nem sempre nomeado com essa palavra. Yaroshevsky (1989) viu isso. Del Río e Alvarez (2007) também. E agora, sobretudo, acompanhando as vivências do Reino de Ocigam, eu o reencontro.

O percurso desta pesquisa permite destacar algumas de suas contribuições. Entre elas, a explicitação do drama na obra de Vigotski, situado no limiar entre o dito e o não dito.

---

[80] Fazemos aqui uma licença poética ao aproximar Vigotski às amendoeiras plantadas por José Arcádio Buendía no vilarejo de Macondo, em Cem Anos de Solidão (Márquez, 2006). Na história, José Arcádio planta amendoeiras por meio de métodos que as tornam perpétuas. De acordo com Chevalier e Gheerbrant, no romance, as amendoeiras se tornam símbolos eternos, sendo "[...] pela base de uma amendoeira [...] que se penetra na cidade misteriosa de Luz, a qual é morada da imortalidade" (2006, p. 45). A presença dessa árvore, segundo esses autores, é emblemática, marcando a sobrevivência de Macondo ao longo de todas as épocas narradas na obra de García Márquez e simbolizando a imortalidade da cidade imaginária. Vigotski está para nós como as amendoeiras estão para "Gabo". Mesmo após 80 anos de sua morte, nosso autor soviético prossegue desafiando a morte como sinônimo de fim.

Trata-se de conferir consistência a elementos já presentes em seu pensamento, ainda que, em alguns momentos, não apareçam de forma explícita — e não de inventar um Vigotski que não existe ou de impor conceitos à sua obra. É o caso do papel da crise no desenvolvimento da criança, do processo de criação e da tomada de consciência, compreendidos aqui como momentos de um mesmo movimento dramático que mobiliza o desenvolvimento.

Essa compreensão não pretende banalizar o conceito de drama. Ao contrário, confere a importância que ele merece dentro da arquitetura teórica de Vigotski — assim como fizeram Yaroshevsky (1989), Del Río e Álvarez (2007), ao analisarem a teoria de Vigotski em sua dimensão histórica e dramática.

Destacamos ainda que, no percurso do nosso trabalho, tornam-se visíveis também contribuições de ordem metodológica. Uma saída praxiológica, na qual o entrelaçamento entre teoria e prática se constituem, se complementam. **O brincar dramático como ação pedagógica foi afirmado como método de trabalho docente e, simultaneamente, como metodologia de pesquisa,** ampliam, inclusive, as discussões trazidas em nossa dissertação sobre o drama como ação pedagógica. (Milléo, 2020). **E a vivência dramática foi assumida como unidade de análise, permitindo apreender o desenvolvimento naquilo que ele tem de mais essencial: a relação indissociável entre a criança e a situação vivida.**

Enquanto metodologia de pesquisa potente, a ação pedagógica do brincar dramático institui campo empírico para a observação e análise do desenvolvimento das crianças. É nas vivências — dramaticamente constituídas — que o desenvolvimento da criança se torna observável, analisável, compreensível.

E, enquanto método de trabalho docente, trata-se de um "faz de conta" com intencionalidade pedagógica. Um brincar organizado, planejado e provocado, no qual a professora cria situações imaginárias, propõe narrativas, "encarna" personagens. Corpo e objetos (o meio em sua diversidade e possibilidade) mobilizam, de modo intencional, convidando as crianças a ingressarem em mundos possíveis. A atuação da professora vai muito além da observação ou da mediação discreta. É uma atuação que exige presença, criação, disponibilidade corporal e afetiva (e muito planejamento). **Exige que ela entre no brincar junto com as crianças, que organize espaços, tempos e materiais de modo a potencializar as vivências.** É um método de trabalho docente, e como discutimos aqui na pesquisa, **um trabalho docente criador.** Criador porque não conduz a uma meta pré-determinada, mas abre possibilidades de reorganização, deslocamento, transformação. Tanto das crianças, quanto da própria professora.

Esse trabalho criador se materializa em modos concretos de ação: **o convite ou provocação inicial que instaura o brincar; a sustentação intensiva e afetiva da cena enquanto ela se desenrola; a alteração estratégica do enredo quando necessário; e a criação de zonas de sentido,** que ampliam as possibilidades da vivência. Modos que se articulam em três princípios fundamentais — **organizar, sustentar e tensionar a vivência** — que não operam de forma isolada, mas se entrelaçam no movimento mesmo da ação pedagógica.

E o diário de campo, nesse contexto, deixou de ser apenas registro para se tornar palco da consciência da professora-pesquisadora em movimento. Foi na escrita que o vivido ganhou forma, que o efêmero encontrou permanência, que a análise se fez possível. A dramaturgia da própria pesquisa se constituiu ali, nesse entrelaçamento entre viver, escrever, pensar e sentir.

Para o campo da infância, esta pesquisa conversa com uma contribuição urgente: a necessidade de tensionar os diagnósticos de TEA e repensar as relações de ensino (Souza e Souza, 2023) com crianças autistas. Segundo Souza e Souza (2023), as relações de ensino configuram um processo complexo que articula ensino, aprendizagem e desenvolvimento em contextos de vida concretos. Nelas, a professora atua como mediadora do desenvolvimento cultural, individual e coletivo, assumindo um compromisso transformador: orientar conscientemente o percurso formativo dos(as) estudantes.

O que vi acontecer no Reino de Ocigam — e o que a análise permitiu compreender — é que a participação das crianças diagnosticadas com autismo pode existir, se for convocada. É preciso criar as condições para que essa participação se produza (o que vale para todas as crianças). Não se trata de esperar passivamente que a criança demonstre interesse ou engajamento conforme padrões pré-estabelecidos

Para que essa participação seja realmente vista, o olhar da professora precisa se deslocar. É preciso que este olhar capture a diferença de cada criança na perspectiva do coletivo relacional, nas relações sociais, culturais e históricas.

No início do ano letivo de 2023, confesso, eu não via os meninos. Não via o movimento de órbita periférica de Arlecchino como envolvimento e participação. Não via, em Pierrot, sua observação atenta como conexão intencional ao que estava acontecendo no grupo. E não via Scapino em sua comunicação corporal intensa. O diagnóstico obscurecia meu olhar. Eu procurava apenas aquilo que faltava, aquilo que não aparecia conforme o esperado.

A tríade: teoria prática e método (Souza e Souza, 2023), é auspiciosa para pensar esse processo. Foi o estudo de Vigotski (teoria) — especialmente em seus textos sobre defectologia – aliado à prática e ao método da organização intencional do brincar dramático, que transformaram minha percepção como professora. E essa transformação permanece comigo até hoje, em 2026, três anos após o campo empírico desta pesquisa ter se encerrado. Encerrou-se, naquele ano, a produção dos dados para a pesquisa de doutorado. Mas, as transformações no meu olhar, o modo que minha consciência se transformou, constitui-se, efetivamente como zonas de desenvolvimento, para mim.

Vigotski não apenas transformou meu olhar sobre as crianças — transformou também minha compreensão sobre o próprio diagnóstico. Porque a defectologia vigotskiana nos ensina algo fundamental: há algo mais a ser dito sobre o diagnóstico, algo que ultrapassa a dimensão individual e adentra o campo do social. Como discutimos ao longo do nosso trabalho, se assistimos hoje a uma quantidade expressiva de diagnósticos de TEA, não é apenas porque a medicina avançou. É também porque a própria sociedade se estrutura nas definições de autismo. A expansão diagnóstica é sintoma de um tempo histórico que fabrica condições de retraimento das relações humanas – precisamente uma das características que o DSM atribui ao autismo.

Há um século, Vigotski já nos alertava: o que uma sociedade considera déficit não reside apenas na organicidade da pessoa, mas, sobretudo, no modo como essa sociedade interpreta e responde a determinadas formas de ser e estar no mundo. A criança diagnosticada, nessa perspectiva, não se reduz à condição individual atribuída pelo laudo. Seu desenvolvimento é produzido em meio às contradições sociais que atravessam a infância contemporânea - uma infância crescentemente medicalizada, patologizada, submetida a padrões normativos cada vez mais estreitos.

Reconhecer o autismo como diagnóstico social não implica negar os desafios clínicos ou orgânicos envolvidos. Implica afirmar que tais desafios se intensificam ou se transformam de acordo com as condições históricas, culturais e pedagógicas que se configuram em cada meio humanizado — um processo constituído em relações sociais, culturais e históricas, pelos seres humanos.

Uma sociedade que empobrece as relações humanas, fragiliza os vínculos comunitários, subordina a infância a ritmos produtivos acelerados e valoriza a performance individual em detrimento da experiência coletiva produz, ela mesma, as condições para que determinadas formas de participação sequer sejam reconhecidas como tais. Modos singulares

de comunicação deixam de ser compreendidos como possibilidades e passam a ser lidos como inadequações e formas de envolvimento (quando consideradas) podem ser, frequentemente, diagnosticadas como patológicas.

É diante dessa forma de organização social que a ação pedagógica do brincar dramático adquire relevância política. Convoca participações diversas, sustenta modos singulares de envolvimento e valoriza a criação coletiva. Ao fazer existir outras condições de relação, torna visível que aquilo que se apresentava como déficit individual é, muitas vezes, expressão da ausência de condições adequadas para o desenvolvimento.

É nesse ponto que a inclusão, na escola e na sociedade, é mobilizada nesta tese, como ato político e humanizador. De acordo com Pereira (2018), embora a noção de inclusão seja amplamente difundida nos discursos educacionais, ela pode aparecer adjetivada e associada à ideia de oportunizar acesso a direitos e a grupos marcados por alguma especificidade, o que termina por evidenciar mais o processo histórico de exclusão do que a efetivação da inclusão propriamente dita.

Uma compreensão, fundamentada naquilo que "falta" à pessoa ou a um grupo, aproxima-se perigosamente da ideia de "menos-valia" que tanto Vigotski (Vygotski, 1997a) deflagrou. À luz da Teoria Histórico-Cultural, o desafio não está em abandonar a noção de inclusão, mas de ancorar no compromisso com o desenvolvimento humano, entendido em sua complexidade dialética e constituído nas relações sociais.

Embora no contexto social e político de Vigotski o termo inclusão pudesse não estar sistematizado, tal qual hoje, o debate sobre “normal e anormal” no desenvolvimento e sua preocupação com os modos de organização da educação de pessoas com deficiência já se colocava de forma explícita, especialmente nas críticas às chamadas “escolas auxiliares”. O problema, como o próprio autor assinala, não residia apenas na nomenclatura, mas na orientação pedagógica e social que sustentava tais instituições, frequentemente organizadas para adaptar a criança a um possível déficit, e não para inseri-la na vida social.

Para Vigotski (Vygotski, 1925/1997e),

> A ideia central consiste em que a educação é considerada como parte da vida social e como participação organizada das crianças nessa vida. A educação e o ensino na sociedade, pela sociedade e para a sociedade [...] O meio social e sua estrutura são o fator decisivo e final de todo sistema educativo. [...] Por esse motivo, também a escola é compreendida como um aparato da educação social, como um lugar e um modo de organizar as crianças na vida que as rodeia. (p, 125-126, tradução nossa.)

Ao deslocar o foco para a vida social, Vigotski (Vygotski, 1997a) recoloca a escola no campo das relações e das condições de desenvolvimento, questão que permanece em disputa no presente.

Embora não tenhamos nos aprofundado no conceito de inclusão em si, o que estava em perspectiva, nas vivências do brincar dramático é uma concepção de educação que um processo humanizador possível, ancorado nos aportes teóricos e metodológicos vigotskianos. Sobretudo, uma educação que, como Vigotski discute no Psicologia Pedagógica, é "[...] inconcebível à margem da vida como a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo.". E, por isso, "[...] o trabalho educativo do pedagogo deve estar sempre vinculado ao seu trabalho social, criativo e relacionado à vida." (Vigotski, 1921-1924/2003e, p. 301).

Nessa perspectiva de educação vinculada à vida, nosso estudo soma-se ao conjunto crescente de pesquisas, como as que destacamos no levantamento bibliográfico de teses e dissertações (Santos, 2011; Silva, 2017; Ribas, 2021; Silva, 2021), que têm quebrado paradigmas historicamente sustentados sobre as crianças autistas. A ideia de que não brincariam, não imaginariam, não se relacionariam — essa sentença já está desfeita, estudo a estudo, observação a observação, vivência a vivência.

As crianças autistas brincam. Imaginam. Relacionam-se. Nossa pesquisa confirma isso de modo inequívoco e mostra que isso não acontece apesar da professora, nem independentemente da ação pedagógica. Acontece com a professora, na relação, na convocação intencional, na criação de condições favoráveis.

Não separamos a criança da ação pedagógica, não isolamos o desenvolvimento da vivência organizada pelo adulto. E revelamos, nas propostas do Reino de Ocigam, modos singulares de envolvimento. Mas é importante frisar: esses modos não foram identificados para fixar as crianças em categorias, para criar novos rótulos ou para estabelecer tipologias do autismo. Mas como movimentos, expressões singulares do desenvolvimento em transformação.

Esta pesquisa oferece, assim, ao campo da infância, a contribuição social para se pensar outros métodos de trabalho docente e relações de ensino (Souza e Souza, 2023) na escola envolvendo as crianças com diagnóstico. A respeito do TEA, por exemplo, para além das abordagens comportamentais, como o ABA. Não se trata de negar a importância de determinados métodos em contextos específicos, sobretudo no enfrentamento de situações pontuais, mas de problematizar sua centralidade quase exclusiva na organização das práticas educativas.

Tais abordagens tendem a operar a partir da modificação de comportamentos observáveis, orientando-se por parâmetros de adaptação e desempenho, o que pode restringir a compreensão do desenvolvimento à aquisição de respostas consideradas adequadas. Ao deslocar o foco do comportamento isolado para as relações, para a vivência e para as condições sociais de desenvolvimento, a ação pedagógica do brincar dramático afirma outras vias possíveis que reconhecem a criança como pessoa que cria, participa e transforma.

A presença das crianças com TEA foi a mobilizadora do nosso trabalho, mas não porque queríamos encontrar modos de se trabalhar com elas por serem autistas. Por estarem desajustadas. O foco era o desenvolvimento da criança, considerado em sua constituição dramática, tendo como campo de análise a ação pedagógica do brincar dramático organizada pela professora com crianças da Educação Infantil. As crianças autistas não figuraram como exceção, nem como ilustração de um caso específico, mas como participantes plenos do processo vivido, cujas presenças, modos de envolvimento e formas de relação colocaram em tensão, de maneira recorrente, leituras normativas do desenvolvimento.

Ademais, chegamos a um princípio dramático do desenvolvimento que não se refere apenas ao autismo, mas ao desenvolvimento de forma geral: drama, criação e tomada de consciência articulam-se e expressam como o desenvolvimento se constitui dramaticamente. Esse princípio não funciona como critério de normalidade: não serve para medir ou classificar, mas para compreender como o desenvolvimento se move — em toda criança, ainda que por caminhos singulares, em ritmos próprios. A análise das vivências de Arlecchino, Pierrot e Scapino evidenciou que o diagnóstico não suspende o desenvolvimento: ele continua se movimentando, sendo dramaticamente constituído, embora o laudo, apesar do laudo, para além do laudo — desde que condições pedagógicas mobilizem o processo.

O que esta pesquisa mostra é que, quando criamos condições pedagógicas — isto é, quando organizamos vivências dramaticamente constituídas, convocamos participações diversas e acolhemos modos singulares de envolvimento — o desenvolvimento se movimenta. Para todas as crianças. Cada uma à sua maneira, em seu ritmo, por seus caminhos.

Arlecchino, Scapino e Pierrot me ensinaram — cada um à sua maneira — que participação não coincide com o que eu esperava ver; que linguagem não se reduz à palavra pronta; e que emoção mobiliza a vivência. O que o diagnóstico tendia a obscurecer, a ação pedagógica do brincar dramático tornou visível: modos singulares de envolvimento,

deslocamentos nos papéis sociais, elaboração do vivido e indícios de tomada de consciência no interior do drama compartilhado.

Mas não foram apenas as crianças que me ensinaram. Foram também suas famílias.

As entrevistas que realizei com os pais e mães de Arlecchino, Pierrot e Scapino me ensinaram sobre a necessidade desses pais de falarem, de contarem seus dramas, seus desafios, suas dores e seus alívios diante do diagnóstico de seus filhos. E que o diagnóstico é vivido de modo complexo, contraditório. Traz alívio porque nomeia, porque permite acessar direitos, porque organiza a angústia em torno de uma palavra reconhecível. Mas traz também dor, porque estigmatiza, porque limita, porque reduz vidas inteiras a um conjunto de sintomas descritos no DSM.

Toda pesquisa é, por definição, incompleta. Recorta, escolhe, delimita - e ao fazer isso, deixa de fora tanto quanto inclui. Esta tese não é exceção.

Uma das lacunas mais evidentes deste trabalho é não ter dado continuidade ao acompanhamento dessas crianças e suas famílias após o término do ano letivo de 2023. Em que escolas estão Arlecchino, Pierrot e Scapino hoje, em 2026? Como têm sido suas trajetórias? Lembram-se do Reino de Ocigam? Lembram-se dos personagens, das histórias, das vivências que compartilhamos?

Seria possível — e desejável — ter realizado novas entrevistas com as famílias, acompanhado os desdobramentos daquelas vivências ao longo do tempo. O desenvolvimento não parou quando a pesquisa terminou. Continua se movimentando, continua sendo dramaticamente constituído em outros contextos, com outros professores, em outras condições. Não ter acompanhado esse movimento é uma limitação desta investigação - mas também um horizonte possível para pesquisas futuras. Estudos longitudinais, que acompanhem as trajetórias dessas crianças, poderiam revelar muito sobre como as vivências da Educação Infantil reverberam ao longo do tempo, sobre como o princípio dramático do desenvolvimento continua operando em novos contextos.

Outro limite diz respeito à dimensão das emoções. Embora eu tenha identificado como um dos eixos de análise os "modos de expressão e elaboração das emoções", reconheço que poderia ter me aprofundado mais nessa dimensão. Tal recorte decorre das escolhas realizadas ao longo da investigação: o aprofundamento teórico concentrou-se sobretudo na Defectologia e nos textos sobre drama e desenvolvimento, o que deixou em segundo plano uma exploração mais sistemática da articulação entre afetos e consciência. Abre-se, assim, como desdobramento investigativo relevante, o estudo dessa relação no desenvolvimento

dramaticamente constituído, buscando compreender como os afetos participam da tomada de posição da criança diante de si, do outro e do mundo e dos processos de transformação da consciência no interior das situações vividas.

Uma preocupação desta pesquisa precisa ser frisada: o risco de que os modos de movimentação do desenvolvimento identificados nas crianças — por exemplo, Arlecchino orbital e periférico, Scapino comunicador corporal, Pierrot observador e colecionador de pistas - sejam considerados como categorias fechadas ou como tipologias do autismo. Sei que há sempre o risco de que categorias analíticas, uma vez nomeadas, sejam reificadas, transformadas em rótulos. Por isso insisto: esses foram modos em movimento, singulares, situados naquele contexto, com aquelas crianças, naquelas vivências. Outras crianças, em outros contextos, produzirão outros modos. Até mesmo Arlecchino, Perrot e Scapino, sob outras circunstâncias, apresentariam outros movimentos. O que permanece como generalizável é o princípio dramático do desenvolvimento, e não os modos específicos pelos quais cada criança o expressa.

Esse caráter situado da ação pedagógica e do desenvolvimento aponta para desdobramentos ainda abertos. Estudos futuros podem estender a discussão sobre o brincar dramático como ação pedagógica e sobre a inclusão, problematizando, inclusive, suas implicações no campo das políticas públicas.

Há ainda uma questão que atravessou toda a pesquisa mas que poderia ter sido explorada de modo mais explícito: as condições docentes. Problematizei, ainda que brevemente, as condições de trabalho em uma prefeitura específica, as condições sociais da cidade de Balneário Camboriú, as implicações de se trabalhar em uma escola pública.

No entanto, essa discussão pode ser ampliada. Sobretudo, tendo a perspectiva do trabalho docente criador que discutimos nesta tese - aquele que organiza, sustenta e tensiona o brincar dramático como ação pedagógica intencional e planejada — exige condições. Exige tempo de planejamento, formação continuada, materiais adequados, número reduzido de crianças por turma, apoio institucional. Exige, sobretudo, que se reconheça o professor como intelectual, como criador, como alguém cuja ação pedagógica é constitutiva do desenvolvimento das crianças.

Propostas de pesquisas podem se debruçar sobre essas condições — investigar como diferentes contextos institucionais, diferentes políticas públicas, diferentes realidades sociais afetam a possibilidade de se realizar um trabalho pedagógico dessa natureza. Como professoras e professores da rede pública brasileira, trabalhando em condições muitas vezes

precárias, podem organizar vivências dramaticamente constituídas? Que formação é necessária? Que apoios institucionais são indispensáveis?

Esta pesquisa se inscreve em um campo de lutas. Lutas contemporâneas, urgentes, que dizem respeito à garantia de uma escola pública de qualidade, à valorização do trabalho docente, à defesa de uma Educação Infantil que reconheça as crianças como pessoas de direitos. Direito ao brincar, ao imaginar, ao criar. Direito ao desenvolvimento - não como adaptação a padrões normativos, mas como processo singular, histórico, dramaticamente constituído.

Embora Vigotski seja um autor europeu que produziu seus estudos no contexto da União Soviética do início do século XX e estejamos na América Latina, no Brasil de 2026, trabalhando na educação com e sob outras condições sociais, políticas, institucionais, suas contribuições nos permitem problematizar. Problematizar, inclusive, os debates sobre a patologização da infância, sobre inclusão, sobre autismo, sobre formação docente.

Volto, agora, à imagem final que havia guardado desde o início deste Ato. Contam, Del Río e Alvarez (2007) que Vigotski morreu jovem, aos 37 anos, vítima da tuberculose que o acompanhou durante anos. E contam também que, na cabeceira de seu leito no hospital, estava um livro: Hamlet, de Shakespeare.

"Ser ou não ser, eis a questão."

Essa frase condensa algo fundamental sobre o que significa ser humano. Não somos. Estamos sendo. E esse estar sendo se produz justamente no drama, no choque entre possibilidades, posições e modos de existir e de sentir. No interior desse embate, a pessoa é convocada a se reposicionar e a reorganizar a própria personalidade. Hamlet não se pergunta apenas "o que sou?" — pergunta "como serei?", "que posição tomarei?", "que criação farei de mim mesmo diante desta situação impossível?"

Assim como na história de Hamlet, na do Reino de Ocigam, esse lugar que só existe no limiar entre o visível e o invisível, o “Ser ou não ser”, se torna provável. Vivível! E transforma!

Esta tese não se encerra com respostas definitivas. Embora nos permita responder à pergunta central de forma afirmativa e com dois achados destacados, e embora desate o nó com uma compreensão — historicamente situada, teoricamente fundamentada, empiricamente sustentada — de que o desenvolvimento da criança se constitui dramaticamente, esse “desatamento” mobiliza outros nós.

Como não consigo ficar longe de alguma castanheira por muito tempo, perguntas continuam me amarrando: como criar, nas escolas, nas salas de referência da Educação Infantil, nas relações de ensino, as condições para que o drama, a criação e a tomada de consciência sejam mobilizado, produzido? Como fazer do brincar dramático não uma atividade esporádica ou decorativa, mas uma ação pedagógica intencionalizada? Como formar professores e professoras que considerem o desenvolvimento em movimento, mobilizado por vivências nas quais as crianças possam dramatizar sua humanidade, reposicionar-se nas relações e reorganizar-se diante dos conflitos do vivido?

Como deslocar olhares capturados por diagnósticos? Como criar espaços relacionais em uma sociedade que cada vez mais empobrece as relações humanas? Como resistir à patologização crescente da infância? Como defender uma educação que não reduza desenvolvimento a performance, que não subordine crianças a padrões normativos cada vez mais estreitos?

É importante destacar que tais inquietações não emergem apenas do percurso individual desta pesquisa, mas atravessam e se constituem em discussões recorrentes no âmbito do Grupo de Pesquisa e Estudos Vigotskianos, Arte, Infância e Formação de Professores (GECRIARP)[81], do qual faço parte desde 2018. Grupo mobilizado a refletir e produzir, entre tantas frentes investigativas, pesquisas que interrogam que o processo humanizador da pessoa está sendo produzido, também e sobretudo, na escola.

Em Vigotski (1930/2023f), tal interrogação se inscreve no horizonte do refazimento do ser humano, compreendido como a produção histórica de um novo tipo de ser humano, constituído em novas formas de vida social — formas mais conscientes, críticas e emancipatórias de relação com o outro, com o trabalho, com a cultura e consigo mesmo. Refazimento implica, portanto, a superação de modos de existência marcados pela alienação, pela exclusão e pela submissão a ordens sociais naturalizadas.

A educação ocupa um lugar central nessa perspectiva, pois, como afirma o autor, "[...] ela é o caminho de formação social consciente das novas gerações, a principal forma de substituição de um tipo histórico de humano" (1930/2023f, p. 171). O que fazemos hoje com as crianças, as experiências que proporcionamos, os vínculos que sustentamos, os sentidos que produzimos — participa diretamente dessa transformação histórica. Não se trata apenas

[81] O GECRIARP até 2022 chamava-se Núcleo de Pesquisa Formação de Professores, Escola, Cultura e Arte (NUPEDOC), um grupo de pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) fundado pela professora doutora Luciane Maria Schlindwein. O NUPEDOC se organizou a partir de 2005 com o interesse das pesquisadoras sobre a formação e o trabalho de professores, infância, escola, arte e estudos em Vigotski.

de promover aprendizagens individuais, mas de afirmar, como o próprio autor sustenta, que "[...] apenas levando toda a humanidade a um grau superior da vida social, apenas a libertação de toda a humanidade é o caminho para o surgimento de um novo tipo de ser humano" (1930/2023f, p. 173).

É na tensão entre esse projeto histórico de humanização e as condições concretas do presente que esta tese se encerra, em defesa de uma educação pública de qualidade e de um trabalho docente criador. Educação pública de qualidade com criação de condições para o desenvolvimento humano seja privilegiado — condições materiais, simbólicas e relacionais que sustentem o brincar, a imaginação, a criação e a participação das crianças na vida social. E trabalho docente criador com compromisso ético, estético e político com o desenvolvimento das crianças. Defender tais princípios implica afirmar que o desenvolvimento não acontece apesar da escola pública e da professora, mas com elas, na materialidade do trabalho pedagógico e nas relações que ali se constroem.

Encerramos esta tese, não com a satisfação de quem chegou a um ponto final, mas com a inquietação de quem sabe que há muito ainda por fazer. Há crianças que continuam sendo reduzidas a diagnósticos. Há professores e professoras trabalhando em condições precárias, sem formação adequada, sem apoio institucional. Há famílias sofrendo com sentenças médicas que obscurecem as potências de seus filhos e filhas. Há uma sociedade que continua produzindo as condições para que certas formas de ser sejam lidas como patologia. Há muitos dramas sociais a serem discutidos!

Porque "Ser ou não ser", enquanto vivermos, sempre será "eis a questão". E a resposta, invariavelmente, é dramática.

(Permaneço em pé, no centro do palco. Digo: "[...] estava caindo uma chuvinha de minúsculas flores amarelas. Caíram por toda a noite sobre o povoado, numa tempestade silenciosa, e cobriram os tetos e taparam as portas [...] Tantas flores caíram do céu que as ruas amanheceram atapetadas por uma colcha compacta, e eles tiveram que abrir caminho" (Márquez, 2006, p. 166). *O telefone vermelho toca. Um toque. Dois. Três. Não atendo. A projeção da castanheira permanece atrás de mim. A cortina transparente, que foi aberta no início do Ato III, agora começa a se fechar lentamente. Permaneço imóvel, de frente para o público, enquanto ela se fecha entre nós. O telefone continua tocando. A luz diminui gradualmente até o escuro total. O som do telefone persiste por mais alguns instantes no escuro, depois silencia.)*

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, p. 299–322, 2013.

AQUINO, Pabliny Marques de; TOASSA, Gisele. Apontamentos sobre a pedologia de Vigotski: alguns conceitos importantes em seu contexto histórico. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Uberlândia, MG, v. 3, n. 2, p. 1–19, maio/ago. 2019.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica de Aristides Volpato Cordioli et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSISTÊNCIA SOCIAL (Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS). Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 dez. 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 26 ago. 2025.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
BBC. "Não há desculpa para o que estamos fazendo com nossos filhos", diz neurocientista sobre excesso de telas. *BBC News Mundo*, 2020. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/geral-54736513. Acesso em: 29 jan. 2026.

BBC. Uso excessivo de telas pode intensificar comportamentos associados ao autismo em crianças, dizem especialistas. *BBC News Brasil*, 2025. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/articles/cd758lwrrwdo. Acesso em: 29 jan. 2026.

BEIN, P.; LÉVINA, R.; MORÓZOVA, T.; SHIF, Z.; VLÁSOVA, E. Epílogo. In: VYGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas. Tomo V: Fundamentos da defectologia*. Madri: Visor, 1997. p. 387–404.

BERTOLO, Sara Manzini. *Jogo de papéis à luz da Teoria Histórico-Cultural: pressupostos teóricos-metodológicos para a educação infantil*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

BERTON, Paulo Ricardo. Afinal, drama é o que mesmo?: definindo um conceito e um lugar para o drama na historiografia teatral através das ideias de três autores dramáticos japoneses modernos: T. Shōyō, O. Kaoru e K. Kishida. *Miscelânea*, Assis, v. 31, p. 163–181, jan./jun. 2022.

BEZERRA, Paulo. Um crítico muito original. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. IX–XV.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Patrícia Beltrão; BRITO, Anita Jovelina. Componentes genéticos e ambientais: trauma e estresse na gestação podem aumentar chances de autismo nos filhos. *Jornal da USP*, São Paulo, 20 abr. 2023. Disponível em:

https://jornal.usp.br/ciencias/componentes-geneticos-e-ambientais-trauma-e-estresse-na-gestacao-podem-aumentar-chances-de-autismo-nos-filhos/. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 18 out. 2024.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 dez. 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Parâmetros Básicos de Infraestrutura Escolar: Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014.

BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BRECHT, Bertolt. O teatro épico. In: BRECHT, Bertolt. *Sobre a arte e a literatura*. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 65–89.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, e230021, 2018.

CAPUCCI, Raquel. *Perejivanie: um encontro de Vigotski e Stanislavski no limiar entre psicologia e arte*. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário dos símbolos*. Tradução de Vera da Costa e Silva et al. 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

COSTA, Eduardo Moura da; ISHIBASHI, Wagner Luiz Schmit. Método de pesquisa em Vigotski: debates introdutórios. In: TOASSA, Gisele; MARQUES, Priscila Nascimento (org.). *Novas perspectivas em Vigotski: história, filosofia, arte e ciência*. Bauru, SP: Mireveja, 2024. p. 45–68.

CUEVA, Agustín. *O desenvolvimento do capitalismo na América Latina*. São Paulo: Global, 1983.

DAVIDOV, Vasily V. *Tipos de generalização no ensino: a partir dos princípios de L. S. Vigotski*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia. De la psicología del drama al drama de la psicología. *Estudios de Psicología*, v. 28, n. 3, p. 303–332, 2007.

DELARI JUNIOR, Achilles. *Questões de método em Lev Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição*. Umuarama, PR, 2020. Disponível em: http://www.estimir.net/delari_2020_mtd-cgn-vdd.pdf. Acesso em: 29 jan. 2026.

DELARI JUNIOR, Achilles. Sentidos do drama na obra de Vigotski: um diálogo no limiar entre Arte e Psicologia. *Psicologia em Estudo*, v. 16, n. 2, p. 181–197, 2011.

DELARI JUNIOR, Achilles; PASSOS, Ivana Vieira Barbosa. Alguns sentidos da palavra "perejivanie" em Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa. In: *Seminário Interno do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem*, 3., 2009, Umuarama, PR. Anais… Umuarama: Universidade Estadual de Campinas, 2009.

DESMURGET, Michel. *A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças*. Tradução de Regina Lyra. São Paulo: Vestígio, 2019.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 2007.

M.A. Entrevista concedida a Olívia Milléo. Balneário Camboriú, 23 out. 2023. Material não publicado.

M.P. Entrevista concedida a Olívia Milléo. Balneário Camboriú, 26 out. 2023. Material não publicado.

M.S. Entrevista concedida a Olívia Milléo. Balneário Camboriú, 31 out. 2023. Material não publicado.

P.A. Entrevista concedida a Olívia Milléo. Balneário Camboriú, 8 dez. 2023. Material não publicado.

P.P. Entrevista concedida a Olívia Milléo. Balneário Camboriú, 16 nov. 2023. Material não publicado.

P.S. Entrevista concedida a Olívia Milléo. Balneário Camboriú, 8 nov. 2023. Material não publicado.

FOCHI, Paulo Sergio. *"Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?": documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *Cem anos de solidão*. Tradução de Eliane Zagury. 59. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 1–10, abr. 1993. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100002. Acesso em: 5 abr. 2025.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

HOSPITAL SÍRIO-LIBANÊS. *Linha de cuidado do transtorno do espectro autista (TEA)*. Brasília: PROADI-SUS; Ministério da Saúde, 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2022: pessoas com deficiência e transtorno do espectro autista – primeiros resultados*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://www.ibge.gov.br. Acesso em: 29 jan. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

VYGODSKAIA, Gita L.; LIFANOVA, Tatyana M. *Lev Semenovich Vygotsky: vida e obra*. São Paulo: [editora], 1999.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LEITE, E. C. P. *O professor em ação dramática na educação infantil: um estudo com professores da rede municipal de ensino de Curitiba*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga et al. *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001a.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 74, p. 77–96, 2001b.

LUSTOSA, Francisca Geny; MELO, Claudiana Maria Nogueira de. Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade. In: FRANCO, Marco Antonio Melo; GUERRA, Leonor Bezerra (org.). *Práticas pedagógicas em contextos de inclusão: situações de sala de aula*. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

LOVAAS, O. I. Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Washington, DC, v. 55, n. 1, p. 3–9, 1987.

LURIA, Alexander Romanovich. *Fundamentos de neuropsicologia*. Tradução de Juarez Aranha. São Paulo: Edusp, 1981.

MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. *Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/773362. Acesso em: 29 jan. 2026.

MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. A significação das emoções no processo de organização dramática do psiquismo e de constituição social do sujeito. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 26, n. esp. 2, p. 1–10, 2014. DOI: 10.1590/S0102-71822014000600006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/HDxyjbRsPKcd9cGRnKXgg6z/. Acesso em: 29 jan. 2026.

MARQUES, Priscila Nascimento (org.). *Liev S. Vigotski: escritos sobre arte*. Organização, tradução e notas de Priscila Nascimento Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2022.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223–239, set./out. 2018.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro III: O processo global da produção capitalista. Edição de Friedrich Engels. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto comunista*. Organização e introdução de Osvaldo Coggiola. Tradução de Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MATTEDI, Marcos Antônio; SOARES, Bruna; MELLO, Bruno Jandir. Impactos da concentração setorial da indústria da construção civil na região da Foz do Rio Itajaí (SC) entre 2003 e 2021. *Redes: Revista do Desenvolvimento Regional*, Santa Cruz do Sul, v. 30, 2025. DOI: 10.17058/redes.v30i1.19131. Disponível em: https://seer.unisc.br/index.php/redes/article/view/19131. Acesso em: 29 jan. 2026.

MECACCI, Luciano. La pathologie des processus psychiques. In: VYGOTSKIJ, Lev S. *Sviluppo, educazione e patologia della mente*. Firenze: Giunti Barbera, 2017.

MILLÉO, Olívia. *Do tilintar da caixinha de música ao ressoar do drama como ação pedagógica: a relação entre a ação dramática e o brincar*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

MILLÉO, Olívia. *Diário de campo da pesquisa de doutorado: episódios da ação pedagógica do dramático na Educação Infantil (Ep. 1–32)*. Balneário Camboriú, 2023. Manuscrito não publicado.

MOREIRA, Márcio Borges; MEDEIROS, Carlos Augusto de. *Princípios básicos de análise do comportamento*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. The birth of tragedy. In: DUKORE, Bernard F. (org.). *Dramatic theory and criticism: Greeks to Grotowski*. Boston: Heinle, 1974.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL SEMENTES DO AMANHÃ. *Projeto político-pedagógico*. Balneário Camboriú, 2023.

OLIVEIRA, A. M. L.; PADILHA, I. M. A constituição cultural da criança e a brincadeira: contribuições e responsabilidades da educação infantil. In: SILVA, D. N. H.; ABREU, F. S. D. (org.). *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. São Paulo: Summus, 2015. p. 17–37.

OLIVEIRA, Jorge Luís de. *O marxismo como teoria revolucionária na formação político-educativa dos trabalhadores versus a formação político-sindical cutista: um exame onto-crítico*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

PAULA, Nilson Maciel de; PEREIRA, Wellington; GIORDANI, Rubia Carla Formighieri. A COVID-19 em meio a uma “tempestade perfeita” no capitalismo neoliberal: reflexões críticas sobre seus impactos no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 3, p. 761–770, mar. 2023. DOI: 10.1590/1413-81232023283.10262022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/6z38cTF6QZ5fFXckNYtcs4D/. Acesso em: 29 jan. 2026.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. Expansão urbana e turismo no litoral de Santa Catarina: o caso das microrregiões de Itajaí e Florianópolis. *Interações*, Campo Grande, v. 12, n. 1, p. 101–111, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/inter/a/PRBCR6MFGqcQhVXnS783ySf/. Acesso em: 29 jan. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PINHO, Stéphane Luise de. *Da divisão à interdependência: conflitos socioespaciais e desenvolvimento urbano desigual em Camboriú e Balneário Camboriú – SC*. 2020. Dissertação (Mestrado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45–78, 2000.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBAS, Luana de Melo. *O processo criador da criança com autismo em espaços brincantes: imaginação-emoção e o coletivo*. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

RIBAS, Luana de Melo; CAPUCCI, Raquel Rodrigues; SANTOS, Avany Rodrigues Teixeira dos; PADILHA, Anna Maria Lunardi. Estudos de L. S. Vigotski sobre deficiência: desdobramentos para a psicologia e pedagogia na atualidade. *Revista Psicopedagogia*, v. 41, n. 124, p. 71–83, 2024.

RIBAS, Luana de Melo; MIETTO, Gabriela Sousa de Melo. A importância do coletivo no desenvolvimento da criança com autismo. In: ABREU, Fabrício Santos Dias de et al. (org.). *Diversidade e inclusão: o que a Teoria Histórico-Cultural tem a contribuir?* Curitiba: Editora CRV, 2022.

RICCI, Patrícia Simone Pizeta; TULESKI, Silvana Calvo. Neuropsicologia e avaliação neuropsicológica: ciência particular e procedimento compreensivo/interventivo da Psicologia Histórico-Cultural. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (org.). *Avaliação psicológica e escolarização: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*. Teresina: EDUFPI, 2018. p. 93–118.

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

SANTOS, Maúcha Sifuentes dos. *O papel da mediação da educadora no desenvolvimento da brincadeira de crianças com autismo na educação infantil: um estudo longitudinal*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política*. Campinas: Autores Associados, 2021.

SILVA, Maria Angélica da. *O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. Tradução de Millôr Fernandes. São Paulo: L&PM, 2007.

SILVA, Naísa Afonso da. *Brincadilhar: vivências de crianças com autismo nas brincadeiras da educação infantil*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

SILVA, Renatho Andriola da. *O conceito de práxis em Marx*. 2018. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Dias de; FREITAS, Ana Paula de. Educação e saúde: "Eu não queria ser simplesmente um profissional que patologizasse, que medicalizasse" – uma entrevista com o psiquiatra e educador Jairo Werner. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 41, n. 124, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.51207/2179-4057.20240010. Acesso em: 20 ago. 2024.

SILVA, Renatho Andriolla da. *O conceito de práxis em Marx*. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SKALEE, Milena; REIS, Almir Francisco. Crescimento urbano-turístico: traçado e permanências urbanas em Balneário Camboriú. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Barcelona, v. 12, n. 270, 2008. Disponível em: https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/1512. Acesso em: 29 jan. 2026.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Science and human behavior*. New York: Free Press, 1953.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Ciência e comportamento humano*. Tradução de J. C. Todorov; R. Azzi. Brasília, DF: Editora da UnB, 1967. Tradução de: *Science and human behavior* (1953).

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. 8. ed. São Paulo: Summus, 1978.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Prefácio e notas. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1930/2009a). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 20, n. 50, p. 26–40, abr. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KNrMXHpm3NdK3SFNycDrHfN/?lang=pt. Acesso em: 29 jan. 2026.

SOUZA, Maria Paula Rebello; GUARAGNA, Cristiane da Silva. Medicalização e patologização da infância e adolescência: questões contemporâneas. In: FIGUEIREDO,

Renata; CAYRES, Ana Zilda Figueiredo; CILIBERTI, Maria Emília (org.). *Adolescência e juventude & saúde mental*. São Paulo: Instituto de Saúde, 2023.

SOUZA E SOUZA, Maria Luiza de. *O trabalho de docência na infância e as contribuições de Vigotski para as relações de ensino na escola*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; SOUZA E SOUZA, Maria Luiza de. *O trabalho de docência na infância e as contribuições de Vigotski para as relações de ensino na escola*. No prelo, 2026.

STANISLAVSKI, Constantin Sergeievitch. *A preparação do ator*. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

STANISLAVSKI, Konstantin. *A preparação do ator*. São Paulo: É Realizações, 2012.

SZONDI, Peter. *Teoria do drama moderno (1880–1950)*. São Paulo: Cosac Naify, 2001.
TODOROV, João Claudio; HANNA, Elenice Seixas. Análise do comportamento no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 26, n. esp., p. 143–153, 2010.

TOASSA, Gisele. *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TOASSA, Gisele. Vigotski: notas para uma psicologia geral e concreta das emoções/afetos. *Cadernos Espinosanos*, São Paulo, n. 30, p. 49–66, jan./jun. 2014.

TOASSA, Gisele; MARQUES, Priscila. Introdução. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo*. São Paulo: Hogrefe, 2023.

TOASSA, Gisele; MORAES, Eduardo Carli de. Do baixio aos cumes: fundamentos filosóficos do materialismo psicológico de Vigotski no processo de constituição da nova pessoa socialista. In: TOASSA, Gisele; MARQUES, Priscila Nascimento (org.). *Novas perspectivas em Vigotski: história, filosofia, arte e ciência*. Bauru, SP: Mireveja, 2024.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Maria Paula Rebello. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757–779, 2010.

TUNES, Elizabeth. A revolucionária concepção de deficiência da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. In: ABREU, Fabrício Santos Dias de et al. (org.). *Diversidade e inclusão: o que a Teoria Histórico-Cultural tem a contribuir?* Curitiba: Editora CRV, 2022.

VIDOR, Heloisa Buarque. *Drama e teatralidade: o ensino do teatro na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1915–1916). *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1923). *Sobre o teatro infantil*. In: VIGOTSKI, Lev S. *Escritos sobre arte*. Organização, tradução e notas de Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2022. p. 212–214.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1925). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

VIGOTSKI, Lev S. Lev Semiónovich (1925).*Psicologia da arte*. Tradução de Priscila Marques. Bauru: Mireveja, 2025.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1921–1924). *Psicologia pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003a.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1921–1924). O comportamento social e sua relação com o desenvolvimento da criança. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Psicologia pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003b.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1921–1924). A educação estética. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Psicologia pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003c.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1921–1924). O comportamento anormal. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Psicologia pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003d.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1921–1924). A psicologia e o professor. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Psicologia pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003e.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1926–1927). *Teoria e método em psicologia*. Tradução de Claudia Berliner. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1929). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21–44, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo*. Tradução de Priscila Marques. Organização de Gisele Toassa; Priscila Marques. 1. ed. São Paulo: Hogrefe, 2023a.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1925). A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo*. São Paulo: Hogrefe, 2023b.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1928). A ciência psicológica. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo*. São Paulo: Hogrefe, 2023c.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1928). Aulas de psicologia do desenvolvimento. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo*. São Paulo: Hogrefe, 2023d.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1929). Sobre o plano de trabalho de investigação científica a respeito da pedagogia das minorias nacionais. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo*. São Paulo: Hogrefe, 2023e.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1930). O refazimento socialista do ser humano. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo*. São Paulo: Hogrefe, 2023f.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1930). Sobre os sistemas psicológicos. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo*. São Paulo: Hogrefe, 2023g.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1933). Sobre o problema da psicologia da esquizofrenia. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo*. São Paulo: Hogrefe, 2023h.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1934). Sobre a questão do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar: experiências de construção de uma hipótese de trabalho. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo*. São Paulo: Hogrefe, 2023i.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1934). O problema do desenvolvimento e da degradação das funções psíquicas superiores. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo*. São Paulo: Hogrefe, 2023j.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1930). *Imaginação e criação na infância*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009a.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1933). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, [s. l.], v. 8, p. 23–36, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1934). *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009b.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1934). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Tradução de Zoia Prestes; Claudia da Costa Guimarães Santana; Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018a.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1934). Primeira aula: o objeto da pedologia. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018b.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1934). Segunda aula: a definição do método da pedologia. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018c.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1934). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018d.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1932). Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator. Tradução de Achilles Delari Junior. 2009c.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1931). *História do desenvolvimento das funções mentais superiores*. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas*. Tomo IV: Psicología infantil. Madrid: A. Machado Libros, 2006a.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1932). El problema de la edad. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas*. Tomo IV: Psicología infantil. Madrid: A. Machado Libros, 2006b.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1933–1934). La infancia temprana. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas*. Tomo IV: Psicología infantil. Madrid: A. Machado Libros, 2006c.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1933). La crisis de los tres años. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas*. Tomo IV: Psicología infantil. Madrid: A. Machado Libros, 2006d.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas*. Tomo V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997a.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1929). Introducción: los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas*. Tomo V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997b.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1924). El defecto y la compensación. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas*. Tomo V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997c.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1924). Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas*. Tomo V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997d.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1925). Principios de la educación social de los niños sordomudos. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas*. Tomo V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997e.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1931). Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mental retrasado. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas*. Tomo V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997f.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1928). La infancia difícil. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas*. Tomo V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997g.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (s.d.). La moral insanity. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas*. Tomo V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997h.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1928). Acerca de la dinámica del carácter infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas*. Tomo V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997i.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1924). La defectología y la teoría del desarrollo y la educación del niño anormal. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas*. Tomo V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997j.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1931). La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas*. Tomo V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997k.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1931). Diagnóstico del desarrollo y clínica paidológica de la infancia difícil. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas*. Tomo V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997l.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich (1933). *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Traducción de Judith Viaplana. Madrid: Ediciones Akal, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. *Vygotsky's notebooks*. New York: Springer, 2018.
WERNER JÚNIOR, Jairo; SCHAEFER, Thales Albuquerque Reynaud. Interregulação, consciência e atenção compartilhadas: despatologizando o TDAH. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, São Paulo, v. 41, n. 124, 2024.

VYGODSKAIA, Guita Lvovna. Through the eyes of others. *Journal of Russian & East European Psychology*, [s. l.], v. 37, n. 3, p. 32–80, 1999.

VYGODSKAIA, Guita Lvovna; LIFANOVA, Tamara Mirrailovna. *Lev Semenovich Vygotskii: Zhizn', deiatel'nost', shtrikhi k portretu*. Moscou: Smysl, 1996.

YAROSHEVSKY, Mikhail. *Lev Vygotsky*. Moscow: Progress Publishers, 1989.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZABALZA, Miguel Ángel. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - PAIS

DADOS DO ENTREVISTADO:
IDENTIFICAÇÃO:
IDADE:
ESCOLARIDADE:
OCUPAÇÃO PROFISSIONAL
QUANTIDADE DE FILHOS:
IDADE DOS MESMOS:

1. Quais as primeiras observações realizadas em seu (sua) filho(a) que o (a) fizeram desconfiar de uma sondagem mais específica?
2. Há quanto tempo o diagnóstico de TEA foi confirmado?
3. Como foi, para você, seu (sua) filho (a) receber o diagnóstico de TEA?
4. O que sabia sobre o TEA antes do diagnóstico de seu (sua) filho (a)?
5. Há alguém na família que tenha o diagnóstico ou esteja em acompanhamento?
6. Como é o seu dia a dia? casa, trabalho, os cuidados com o(s) filho(s)?
7. Como é ser mãe do xxxxxxxx?
8. Quais as brincadeiras favoritas dele (a)?
9. Como é a rotina do (a) XXXXX em casa?
10. Quais seus desenhos favoritos? E histórias?Há algum personagem favorito?
11. Quais suas músicas favoritas?
12. Qual a forma de comunicação mais utilizada tanto por ele (a) quanto por você com ele (a)? (verbal, gestual…)
13. Quais seus alimentos preferidos?
14. Há alguma pessoa que ele (a) tem preferência por se relacionar?
15. Como é a questão de regras em casa?
16. Quais os desafios de se ter um (a) filho (a) com autismo?
17. E como ele (a) está após o diagnóstico?
18. Quais os acompanhamentos (médicos, terapeutas e afins) realizados fora do ambiente escolar?
19. Quais as conquistas que você nota no (a) XXXXX?
20. Quais seus desejos para seu (sua) filho (a)?
21. Quais seus desejos sobre o TEA?

ANEXO A –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
Responsáveis legais pelas crianças

O DRAMA COMO AÇÃO PEDAGÓGICA E O BRINCAR DRAMÁTICO COM AS CRIANÇAS

O seu (sua) filho (filha) está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa de doutorado intitulada "*O drama como ação pedagógica e o brincar dramático com as crianças com autismo"*. Meu nome é Olivia Milléo, sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Educação e Infância, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a Educação Infantil. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar que ele(a) faça parte do estudo, rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence a mim.

Como a pesquisadora responsável, comprometo-me a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução nº 510 de 07/04/16 que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas por mim, via e-mail XXXXXX, WhatsApp e/ou ligação telefônica: XXXXXXX ou pessoalmente no seguinte endereço: Rua Biguaçu, 998 – Bairro dos Municípios – Balneário Camboriú – CEP: 88334-450. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC, por e-mail (cep.propesq@contato.ufsc.br), pelo telefone (48) 3721-6094 ou pessoalmente, no seguinte endereço: Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400. O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

A presente pesquisa, além de ter sido aprovada pelo CEPSH, obteve liberação e autorização do Departamento de Educação Infantil e Diretoria Geral do Colegiado da Educação da Prefeitura Municipal de Balneário Camboriú/SC, bem como da Direção da unidade Educativa que seu filho está matriculado. Estima-se uma temporalidade no campo de 3 meses que se dividirão entre: diálogos com as crianças, observação e atuação com proposta pedagógica diretamente com as crianças, conforme explicitaremos.

Temos como justificativa para a presente pesquisa que, embora tenhamos presenciado nos últimos 20 anos um um aumento na produção teórica sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), entre elas na área da educação, muitas indagações ainda permanecem em relação ao brincar das crianças com autismo, sobretudo, do brincar com elas. As discussões giram em torno de como brincam, trazem a questão da situação imaginária, mas pouco problematizam a relação entre o adulto propositor do brincar e a relação com a criança com autismo. Por isso, a presente pesquisa tem por objetivo investigar o drama como ação pedagógica, tendo o brincar dramático como basilar e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento das crianças. O brincar dramático e o drama como ação pedagógica poderá, a qualquer momento da pesquisa, ser discutido juntamente com você, caso seja de seu interesse.

A participação das crianças, como dito neste texto, é voluntária, livre e consistirá em: observações da rotina dela no Núcleo de Educação Infantil, que são necessárias para que eu possa conhecer mais sobre seu(sua) filho(a), coletar informações sobre as especificidades dele(a), podendo contribuir, inclusive, para as propostas pedagógicas que serão realizadas em relação ao brincar e a relação, sobretudo, entre mim e as crianças;

posteriormente, a participação dele(a) em ações pedagógicas intencionalizadas por mim, pesquisadora responsável, tendo o brincar como base de estruturação.

Tanto as observações, como as ações pedagógicas serão fotografas e/ou filmadas por meio de aparelhos digitais que poderão ser conferidos por você a qualquer momento. Essas imagens e/ou vídeos serão armazenados no meu computador individual para posterior tratamento, prevendo anonimidade e cuidado de dados pessoais sensíveis. A identidade das crianças será preservada, se assim for seu desejo, sendo possibilitado a escolha de ter seu nome revelado ou não na escrita do trabalho final. Mas ressalto que é garantido rigoroso sigilo e privacidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive, das imagens.

Os riscos são mínimos em relação à participação e dizem respeito a: a) cansaço ou aborrecimento ao participar das observações e propostas pedagógicas. Caso ocorra, iremos parar e retomar em outro momento; b) desconforto, aborrecimento, ao ser filmado (a) e fotografado (a). Caso ocorra, filmagens e fotografias não serão incluídas. Tampouco momentos de intimidade das crianças, momentos de choro e quaisquer outros momentos que possam expressar desconforto por parte das crianças; d) constrangimentos referentes à metodologia utilizada. Caso ocorra, iremos rever a metodologia e adequá-la ao que for possível; e) quebra involuntária e não intencional de sigilo e privacidade. Caso ocorra, garantimos o ressarcimento e indenização conforme artigos específicos da Resolução 466/2012 e da Resolução 510/2016.

Contudo, sendo a participação livre e voluntária, você poderá recusar ou interromper o envolvimento de seu(sua) filho (a) a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. Contudo, esclarece-se que a legislação brasileira não permite qualquer compensação financeira pela participação dele(a) em pesquisa. Caso vocês tenham algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente. Vocês não terão nenhuma despesa advinda da participação dele(a) e, caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, serão ressarcidos pela pesquisadora. Você, como responsável legal, tem o direito de pedir à mim, pesquisadora responsável, informações sobre a pesquisa, antes, durante e após ela, tirar dúvidas e conversar sobre eventuais desconfortos por meio dos contatos acima disponibilizados.

Espera-se com esta pesquisa avançar nos estudos acerca do brincar com as crianças com autismo considerando o desenvolvimento dela como um todo, sem focar apenas no déficit, além de propiciar mudanças nas práticas pedagógicas no atendimento de crianças com TEA.

A devolutiva dos resultados do estudo se dará de forma individual, com a disponibilização do trabalho final para cada participante, e coletiva, por meio de eventos científicos, elaboração de artigos e ações de extensão.

Desde já agradeço sua participação e reitero a sua importância e a do seu filho para que possamos conduzir esta pesquisa em permanente articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Assinatura de: Responsável legal por:	Assinatura Pesquisadora Responsável

Florianópolis, ____/____/ ____

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

ESTADO DE SANTA CATARINA
MUNICÍPIO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
GABINETE

PREFEITURA BALNEARIO CAMBORIÚ

Carta de Anuência SED/2023

Por meio da presente carta de anuência, a Secretaria de Educação de Balneário Camboriú confirma ciência que a pesquisadora doutoranda Oliva Milleo, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), da linha de pesquisa Educação e Infância, realizará pesquisa de campo no Núcleo de Educação Infantil (NEI) Sementes do Amanhã, no segundo semestre de 2023 tendo como participantes crianças de 3 anos, frequentantes da Educação Infantil e, em especial, diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Confirma ciência que realizará pesquisas e estudos nos documentos norteadores da Educação do município, bem como de dados referentes ao número de crianças diagnosticadas com autismo da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino. A Secretaria de Educação afirma ter conhecimento sobre entrevistas semi-estruturadas a serem realizadas pela pesquisadora com professoras e pais das crianças. Afirma ainda ter conhecimento de que a pesquisadora realizará práticas pedagógicas por meio do brincar com as crianças com TEA. Essas participações acontecerão mediante autorização ou não por meio de termo de consentimento a ser assinado pelos participantes e responsáveis legais pelas crianças.

A pesquisa intitulada: "O drama como ação pedagógica e o brincar dramático com crianças com autismo", a partir do brincar intencionalizado pelo professor, poderá corroborar para os estudos acerca da compreensão do TEA na Educação Infantil e os desafios e possibilidades para as ações pedagógicas.

Os dias de pesquisa serão marcados pela pesquisadora diretamente na instituição assim que o projeto de pesquisa for aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade. Os agendamentos ocorrerão por meio de acordos com a equipe gestora, professoras, famílias e responsáveis pelas crianças.

Balneário Camboriú, 14 de julho de 2023

Marcela Achutti
Diretor-geral do Departamento de Educação

Balneário Camboriú – Centro Administrativo [illegible]
Quinta Avenida, esquina com a Rua Camboriú – [illegible]