

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA ANTUNES GUIMARÃES FORTINI

**A BRINCADEIRA DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS  
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
PERSPECTIVAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA  
BRASILEIRA (1999-2015)**

GOIÂNIA – GOIÁS

2018

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**     **Dissertação**     **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação:**

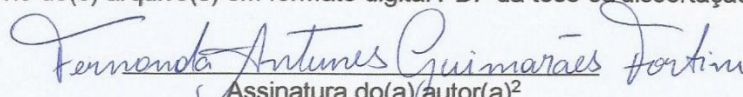
Nome completo do autor: Fernanda Antunes Guimarães Fortini

Título do trabalho: A brincadeira das crianças de 0 a 3 anos no contexto da Educação Infantil: perspectivas na produção acadêmico-científica brasileira (1999-2015)

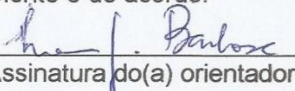
**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  **SIM**     **NÃO**<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 17 / 12 / 2018

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

FERNANDA ANTUNES GUIMARÃES FORTINI

**A BRINCADEIRA DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS  
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
PERSPECTIVAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA  
BRASILEIRA (1999-2015)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás – UFG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Ivone Garcia Barbosa

GOIÂNIA – GOIÁS

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

FORTINI, Fernanda Antunes Guimarães

A brincadeira das crianças de 0 a 3 anos no contexto da Educação Infantil: [manuscrito] : perspectivas na produção acadêmico-científica brasileira (1999-2015) / Fernanda Antunes Guimarães FORTINI. - 2018.

196 f.

Orientador: Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa .

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2018.

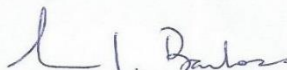
Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas.

1. Brincadeira. 2. Criança de 0 a 3 anos. 3. Educação Infantil. 4. Produção acadêmico-científica. I. , Ivone Garcia Barbosa, orient. II. Título.

CDU 37

**ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE FERNANDA ANTUNES GUIMARÃES FORTINI** – Aos vinte e seis dias do mês de setembro do ano de dois mil e dezoito (26/09/2018), às 8h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. **Ivone Garcia Barbosa**, orientadora, doutora em **Educação** pela USP; Prof. Dr. **Marcos Antônio Soares**, doutor em **Educação** pela UFG e Prof. Dr. **Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira**, doutor em **Educação** pela UFG; para, sob a presidência da primeira e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: *“A brincadeira das crianças de 0 a 3 anos no contexto da Educação Infantil: perspectivas na produção acadêmico-científica brasileira (1999-2015)”* em nível de Mestrado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Fernanda Antunes Guimarães Fortini**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ivone Garcia Barbosa que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da dissertação. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 12h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ivone Garcia Barbosa  
Presidente – PPGE/FE/UFG



Prof. Dr. Marcos Antônio Soares  
Membro – UFG



Prof. Dr. Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira  
Membro – PPGE/FE/UFG

## *AGRADECIMENTOS*

*Quem eu agradeço? À muitas pessoas e me perdoem se por um lapso de memória eu esquecer de alguém, pois são muitas as pessoas que carinhosamente me incentivaram a “correr atrás” dos meus sonhos. Pessoas que compartilho momentos de alegria, afetos, de construção e produção de conhecimento, mas também de dissabores e tristezas nesta longa caminhada acadêmica que venho percorrendo dentro do contexto da Faculdade de Educação da UFG, mais especificamente desde 2010.*

*Primeiramente agradeço a minha professora Dr.<sup>a</sup> Ivone Garcia Barbosa que acompanha a minha luta e a do meu filho Vitor Hugo na Faculdade de Educação da UFG desde o ano de 2010. Professora querida que me ensina de forma muito enérgica e afetuosa, que me conscientizou sobre o processo de organização e estruturação da sociedade do capital, impulsionando a “quebra das amarras” da minha alienação como proletária. À você, minha sincera admiração.*

*À minha professora Dr.<sup>a</sup> Nancy Nonato de Lima Alves que acreditou no meu trabalho e na minha dedicação perante à esse desafio de cursar o mestrado e redigir este trabalho. Minha conterrânea que “nas voltas que o mundo deu” promoveu de uma forma inesperada o nosso (re)encontro na FE da UFG, lugar muito distante da nossa terra natal. Espaço este que eu nunca pensava em “pisar”, pois pensava ser muito além das minhas condições materiais de existência e até mesmo das minhas capacidades intelectuais. Entretanto, em 2010 eu “pisei” neste espaço, não só pisei como gerei raízes profundas que agora sustentam meus ideais e já começo a colher, juntamente com você, frutos da semente tão sofridamente plantada. Digo sofridamente porque, assim como eu, você sabe o quanto arde o suor da estudante-proletária-mãe.*

*Aos(às) professores(as) que aceitaram e se disponibilizaram gentilmente a participar da banca de defesa desta dissertação: Dr.<sup>o</sup> Marcos Antônio Soares, Dr.<sup>o</sup> Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira.*

*À todos(as) os(as) professores(as) da Faculdade de Educação que me acompanharam desde a graduação e que ainda acompanham a minha formação como sujeito e como profissional da Educação, principalmente a professora Dr.<sup>a</sup> Ângela Cristina Belém Mascarenhas que se tornou um “divisor de águas” em minha vida.*

*À minha querida orientadora do curso de especialização em Educação Infantil da UFG, promovido pelo NEPIEC, professora Dr.<sup>a</sup> Natássia Duarte Garcia Leite de Oliveira que me ensinou com muita paciência, dedicação e me apoiou a cursar o Mestrado em Educação.*

*À secretaria e à coordenação do Programa de Pós-Graduação em educação da FE/UFMG pelo atendimento acolhedor e esclarecedor em todas as dúvidas no decorrer do curso, principalmente à professora Dr.<sup>a</sup> Sandra Valéria Limonta que também acompanha minha trajetória desde a graduação.*

*De coração agradeço ao meu esposo André Roberto da Silva pelo apoio na luta diária, árdua e contínua, tanto na academia quanto em casa e no trabalho. Você me ensinou que não podemos fazer um “novo começo”, mas podemos, sem sombra de dúvidas, fazer “um novo fim”. Você e nosso filho Vitor Hugo foram as pessoas que mais presenciaram as minhas ansiedades, amarguras, angústias, choros, erros, doenças, mas também presenciaram as minhas alegrias, sorrisos, aprendizagens, sonhos, descobertas. Você me aceitou assim como eu sou. Você me apoiou, me deu a mão para caminhar na vida acadêmica e não pediu nada em troca. Compreendeu e respeitou minha ausência conjugal durante a dedicação aos meus estudos. Homem humilde, trabalhador, de pouco estudo que me ensinou a ser sábia para além das letras.*

*Agradeço à minha mãe Jovita Antunes de Jesus Fortini, genitora querida que me conhece e me ama desde o ventre. Não tenho palavras para agradecer sua dedicação, seu carinho, sua abnegação por mim. À você minha eterna gratidão por ter me concedido a vida, o sustento, o cuidado, a educação. Mulher sofrida, guerreira a qual nunca chegarei aos pés de suas virtudes.*

*Agradeço in memoriam ao meu pai Evilázio Guimarães Fortini. Nós vivemos pouco tempo juntos, apenas 11 anos, mas foi o suficiente para aprender a amá-lo eternamente. Sem palavras. Você viverá para sempre em minha mente e em meu coração.*

*Ao meu irmão Fabrício Guimarães Fortini pelo seu apoio, compreensão e carinho para comigo. Obrigada por tudo. Somos uma pequena grande família que sabe o quanto a dor da perda de um pai nos torna vulneráveis e indefesos, mas também nos torna capaz de compreender a vida para além da matéria.*

*Ao meu padrasto Wanderley Lemos pela participação afetuosa no meu sustento material e emocional, pelo respeito, pelo carinho dado à mim desde meus 13 anos de idade e por ter participado do meu processo de educação como ser humano. Minha admiração pela sua compreensão da minha não aceitação da sua presença na nossa casa nos primórdios da sua relação conjugal com minha mãe, pois sei que para você foi ainda mais difícil ter que lidar com uma nova família ferida pela a dor da perda de um ente querido. Meu sincero agradecimento.*

*Às minhas avós, avôs, tias, tios, primos e primas da família Fortini e da família Antunes que diretamente e indiretamente participaram da minha caminhada pessoal, profissional e acadêmica, em especial: Denilse das Graças Fortini Dias Borges, Tânia das Graças Guimarães Fortini Lemos, Denise das Graças Fortini Mesquita, Eliane das Graças Guimarães Fortini. Estas são as irmãs do meu pai, são minhas tias-madrinhas-mãe que cuidaram de mim desde pequena e que ainda cuidam com muito desvelo e abnegação. Amo vocês!*

*Às minhas colegas do NEPIEC pelo acolhimento, pelas vivências, aprendizagens que conquistamos juntas, pela presença afetuosa nos momentos difíceis e também nos momentos de alegria.*

*Às minhas colegas de trabalho Hellen Maria Mariano Teixeira e Raquel Gonzaga de Castro Demartini pelo incentivo dado à mim nas minhas horas de angústia, ansiedade e de cansaço decorrente da exaustiva e árdua jornada de trabalho; por me ouvirem, me aconselharem pacientemente nos momentos difíceis e de indecisão.*

*Ao meu médico Diogo Reis Mariano por cuidar com tanto desvelo da minha saúde física e mental. Um médico humano, dedicado, atencioso, sensível e compreensível perante os doentes e as doenças que assolam, que sufocam e que devastam a alma do homem. À você minha sincera admiração como profissional e como ser humano.*

*Enfim, são várias as pessoas amigas para agradecer. À todos(as) os amigos(as) meus sinceros agradecimentos.*

*Sempre dedicarei tudo em minha vida ao meu filho  
Vitor Hugo Antunes Fortini da Silva!  
Agradeço de coração sua companhia constante na minha longa jornada  
acadêmica, profissional e pessoal.  
Obrigada pela sua força incentivadora que me deu suporte emocional, intelectual e  
espiritual em todas as dificuldades que tivemos que enfrentar sempre juntos.  
Eu não sei se minha vida era boa antes de você, só sei que ficou  
muito melhor depois que você nasceu.  
Obrigada por tudo meu pequeno grande guerreiro!  
Você é minha vida, meu tudo, meu eu!  
Amo-te eternamente!*

*Primeiro levaram os negros  
Mas não me importei com isso  
Eu não era negro  
Em seguida levaram alguns operários  
Mas não me importei com isso  
Eu também não era operário  
Depois prenderam os miseráveis  
Mas não me importei com isso  
Porque eu não sou miserável  
Depois agarraram uns desempregados  
Mas como tenho meu emprego  
Também não me importei  
Agora estão me levando  
Mas já é tarde.  
Como eu não me importei com ninguém  
Ninguém se importa comigo.*

*Bertold Brecht*

# **A BRINCADEIRA DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA BRASILEIRA (1999-2015)**

## **RESUMO**

A presente dissertação “*A brincadeira das crianças de 0 a 3 anos no contexto da Educação Infantil: perspectivas na produção acadêmico-científica brasileira (1999-2015)*” se constitui em um subprojeto da pesquisa intitulada “*Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*” – que está sendo desenvolvida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC) – e é um trabalho que integra a linha de pesquisa “*Formação, profissionalização docente e práticas educativas*” do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás. Esta dissertação se propôs a apresentar resultados de uma investigação a partir da análise sobre a produção acadêmico-científica brasileira, no período de 1999 a 2015, acerca da brincadeira da criança de 0 a 3 anos na perspectiva sócio-histórico-dialética, no contexto da Educação Infantil. Definimos como objetivo geral conhecer e analisar a produção acadêmico-científica, no período de 1999 a 2015, sobre a brincadeira da criança de 0 a 3 anos de idade no contexto da Educação Infantil. Como objetivo específico, discutimos as diferentes referências pelas quais se tem analisado a brincadeira infantil, destacando e compreendendo de que forma a perspectiva sócio-histórico-dialética discute a brincadeira da criança de 0 a 3 anos de idade. A questão central da pesquisa foi: como estão constituídas/configuradas as discussões sobre a brincadeira da criança nessa faixa etária na produção acadêmico-científica no período de 1999 a 2015 e, em especial, segundo uma perspectiva sócio-histórico-dialética? Para responder a esta questão, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre a temática em estudo em diferentes bases de dados consideradas representativas da produção acadêmico-científica no Brasil. O processo investigativo se concretizou por meio da seguinte metodologia: pesquisa qualitativa do tipo teórico-bibliográfica. É uma dissertação teórica de base bibliográfica que propõe a releitura da produção acadêmico-científica do campo à luz do materialismo histórico-dialético. Tivemos como referencial teórico os seguintes autores: Marx; Engels; Vigotski; Leontiev; Luria; Elkonin; Wallon; Barbosa. Verificamos em nossa análise que há uma vasta discussão sobre a brincadeira da criança de 0 a 3 anos em diversas perspectivas teóricas e metodológicas. Independente do referencial teórico todos os trabalhos analisados concebem a brincadeira como elemento fundante da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Entretanto, os autores constatarem em suas pesquisas que a concepção de brincadeira por parte dos profissionais da educação é de instrumentalização da brincadeira enquanto recurso didático-pedagógico, não proporcionando espaço e tempo para as crianças brincarem na Educação Infantil, e não valorizando a brincadeira como atividade principal que gera as mudanças mais significativas no psiquismo infantil.

**Palavras-chave:** Brincadeira. Criança de 0 a 3 anos. Educação Infantil. Produção acadêmico-científica brasileira.

**THE PLAY OF CHILDREN FROM 0 TO 3 YEARS IN THE CONTEXT OF EARLY  
CHILDHOOD EDUCATION: PERSPECTIVES IN BRAZILIAN ACADEMIC-  
SCIENTIFIC PRODUCTION (1999-2015)**

**ABSTRACT**

The present dissertation "The play of children from 0 to 3 years in the context of Early Childhood Education: perspectives in the Brazilian academic-scientific production (1999-2015)" is a subproject of the research entitled "Public policies and childhood education in Goiás: history, conceptions, projects and practices "- which is being developed by the Center for Studies and Research of Childhood and its Education in Different Contexts (NEPIEC) - and is a work that integrates the research line " Training, teacher professionalization and educational practices " of the Post-Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Goiás. This dissertation proposed to present results of an investigation based on the analysis of the academic-scientific Brazilian production, from 1999 to 2015, about the child's play from 0 to 3 years in the socio-historical-dialectic perspective, in the context of Child education. We defined as general objective to know and analyze the academic-scientific production, from 1999 to 2015, on the play of children from 0 to 3 years of age in the context of Early Childhood Education. As a specific objective, we discuss the different references for which the child's play has been analyzed, highlighting and understanding how the socio-historical-dialectic perspective discusses the play of the child from 0 to 3 years old. The central question of the research was: how are the discussions about child's play in this age group in the academic-scientific production between 1999 and 2015 and, in particular, a socio-historical-dialectical perspective constructed/configured? To answer this question, a bibliographic survey was carried out on the subject under study in different databases considered as representative of academic-scientific production in Brazil. The investigative process was accomplished through the following methodology: qualitative research of the theoretical-bibliographic type. It is a theoretical dissertation of bibliographical base that proposes the re-reading of the academic-scientific production of the field in the light of historical-dialectical materialism. We had as theoretical reference the following authors: Marx; Engels; Vigotski; Leontiev; Luria; Elkonin; Wallon; Barbosa. We verified in our analysis that there is a wide discussion about the child's play from 0 to 3 years in diverse theoretical and methodological perspectives. Regardless of the theoretical reference, all the works analyzed conceive play as a fundamental element of learning and child development. However, the authors note in their research that the conception of play by the professionals of education is of instrumentalization of play as a didactic-pedagogical resource, not providing space and time for children to play in Infant Education, and not valuing play as main activity that generates the most significant changes in the infant psyche.

**Keywords:** Play. Children from 0 to 3 years. Child education. Brazilian academic-scientific production.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Apuração das teses e das dissertações em todos os processos de investigação .....	38
Quadro 2 - Trabalhos selecionados para análise .....	50

## LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEI	Avaliação Nacional da Educação Infantil
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Base de dados de teses e de dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAE	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
CF	Constituição Federal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEI	Departamento de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPENN	Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste
FE	Faculdade de Educação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEPIEC	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
UFG	Universidade Federal de Goiás
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>A PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA NO PERÍODO DE 1999 A 2015 SOBRE A BRINCADEIRA DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>25</b>
2.1	Método e metodologia: o caminho escolhido para a realização da pesquisa .....	26
2.2	O levantamento bibliográfico: limites e possibilidades .....	28
2.3	A produção acadêmico-científica na base de dados da CAPES .....	32
2.3.1	<i>A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) .....</i>	<i>32</i>
2.3.2	<i>O processo de pesquisa na base de dados da CAPES: impasses e soluções .....</i>	<i>34</i>
2.3.3	<i>Os dados do levantamento bibliográfico .....</i>	<i>36</i>
2.4	A produção acadêmico-científica na base de dados do IBICT .....	40
2.4.1	<i>O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) .....</i>	<i>41</i>
2.4.2	<i>O processo de pesquisa na base de dados do IBICT .....</i>	<i>41</i>
2.4.3	<i>Os dados do levantamento bibliográfico .....</i>	<i>42</i>
2.5	A produção acadêmico-científica na base de dados da ANPED Nacional e ANPED Centro-oeste .....	45
2.5.1	<i>A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) .....</i>	<i>45</i>
2.5.2	<i>O processo de pesquisa na base de dados da ANPED Nacional e ANPED Centro-oeste .....</i>	<i>47</i>
2.5.3	<i>Os dados do levantamento bibliográfico .....</i>	<i>48</i>
2.6	Os dados obtidos em síntese .....	49
<b>3</b>	<b>A BRINCADEIRA DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICO-DIALÉTICA .....</b>	<b>54</b>
3.1	O materialismo histórico-dialético e a perspectiva da Psicologia Sócio- histórico-dialética: pressupostos teórico-metodológicos para compreensão da sociedade e do psiquismo humano .....	55
3.2	Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) e a Psicologia Histórico-cultural .....	56
3.3	Jogo, brinquedo, brincadeira: discussão terminológica .....	69
3.4	Jogo, brinquedo, brincadeira: conceito e história .....	78
3.5	A brincadeira como atividade principal propulsora da aprendizagem e do desenvolvimento da criança .....	88
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>104</b>
4.1	Análise da produção acadêmico-científica: perspectivas nas pesquisas com crianças de 0 a 3 anos que têm a brincadeira como objeto de investigação	105
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>134</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>141</b>
	<b>APÊNDICE A - Trabalhos localizados na base de dados da CAPES .....</b>	<b>157</b>
	<b>APÊNDICE B - Trabalhos localizados na base de dados do IBICT .....</b>	<b>187</b>

<b>APÊNDICE C - Trabalhos localizados na base de dados da ANPED (Nacional).....</b>	<b>191</b>
<b>APÊNDICE D - Trabalhos localizados na base de dados da ANPED (Regional Centro-oeste).....</b>	<b>195</b>

# 1 INTRODUÇÃO

*Brincar com a criança não é perder tempo, é ganha-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados, tolhidos e enfileirados em uma sala de aula sem ar, com atividades mecanizadas, exercícios estéreis, sem valor para a formação dos homens críticos e transformadores de uma sociedade.*

*Carlos Drummond de Andrade*

Esta dissertação se propõe apresentar resultados de uma investigação a partir de uma análise das perspectivas presentes na produção acadêmico-científica, no período de 1999 a 2015, acerca da brincadeira da criança de 0 a 3 anos de idade na Educação Infantil.

Nossa pesquisa constitui-se como um subprojeto da pesquisa “*Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: ,história, concepções, projetos e práticas*”, realizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC)<sup>1</sup>, da Faculdade de Educação (FE), da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Durante o meu trajeto no curso de graduação (2010 a 2013) em Pedagogia, da FE/UFG, desenvolvi meu estágio em Educação Infantil no Departamento de Educação Infantil (DEI), do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da UFG. Esta vivência para mim foi importante em nível pessoal e profissional, pois partindo da minha realidade como professora, há 12 anos dessa primeira etapa da Educação Básica, percebo que a brincadeira das crianças, no contexto das instituições privadas e públicas as quais trabalhei e trabalho, se constitui muitas vezes apenas como um passatempo e/ou recreação.

Entretanto, no DEI/CEPAE/UFG me deparei com algo diferente e novo para mim. O espaço físico da instituição era organizado a partir de salas temáticas e o currículo pautado em áreas de experiências, tendo como eixo norteador das práticas pedagógicas as brincadeiras e as interações, havendo uma concordância da Proposta Político-Pedagógica com as DCNEI’s (BRASIL, 2009a). No currículo da referida instituição havia uma área de experiência

---

<sup>1</sup> Criado em 1998, o NEPIEC é composto por professores da Educação Superior e da Educação Básica, estudantes de Graduação e Pós-Graduação. Está ligado à linha de pesquisa Formação e profissionalização docente, do Programa de Pós-graduação em Educação, da FE/UFG. O Núcleo, coordenado pela professora doutora Ivone Garcia Barbosa, realiza atividades de pesquisa, ensino e extensão. Atualmente, desenvolve o projeto de pesquisa *Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*; coordena o Curso de Especialização em Educação Infantil e os Cursos de Formação Continuada de Profissionais da Educação Infantil em parceria com a SEB/MEC; promove Ciclos de estudos em Vygotsky e Wallon, dentre outras ações investigativas e formativas no campo da Educação Infantil (BARBOSA; ALVES; SILVEIRA, 2015, p. 35-36).

denominada “Brinquedos e brincadeiras”, e uma sala temática destinada aos brinquedos e às brincadeiras – apesar de que as brincadeiras ocorriam em todo o espaço geográfico do DEI – onde as crianças brincavam muito, o tempo todo, com todos os brinquedos, com as outras crianças e os adultos.

A experiência naquela instituição fez com que eu me “encantasse” por esta temática. Quando cursei a especialização<sup>2</sup> em Educação Infantil, também pela UFG, frequentei uma disciplina denominada ‘Brinquedos e brincadeiras’ e me interessei ainda mais sobre o assunto em questão. Ademais, desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso da especialização tendo a brincadeira como objeto de pesquisa, e propus um estudo de caso que foi realizado no DEI/CEPAE/UFG.

Ao cursar o Mestrado em Educação da FE/UFG mantive o interesse em estudar a brincadeira das crianças que frequentam a Educação Infantil, mas agora com um olhar mais verticalizado, acadêmico, profissional, científico e politizado. A minha ingressão no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC) foi no ano 2016, assim que fui aprovada no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FE/UFG).

Eu já havia decidido que a Educação Infantil seria meu objeto de estudo por excelência, e isto foi intensificado e consolidado pelos estudos que o NEPIEC me proporcionou pelas diversas e importantes investigações que desenvolve sobre a educação da infância em diferentes contextos. As pesquisas desenvolvidas pelo NEPIEC compõem várias ações e inserções políticas e educacionais em torno da Educação Infantil, entendida como

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como **espaços institucionais não domésticos**<sup>3</sup> que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009a).

---

<sup>2</sup> O Núcleo de Estudos e Pesquisa da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), vinculado à FE/UFG, assumiu em 2010 a responsabilidade pela operacionalização do Curso de Especialização em Educação Infantil no Estado de Goiás. Este curso se inseriu no Programa Nacional de Formação de Professores, sendo parte da construção de uma política pública de educação continuada que envolveu ações cooperativas entre o Ministério da Educação (MEC), as Instituições Federais de Ensino e os municípios. Trata-se de um curso de Pós-Graduação *lato sensu* voltado para a formação continuada de professores da Educação Básica, especificamente os que estão em efetivo exercício na Educação Infantil. O Programa, que teve como concepção a sólida formação teórico-prática dos profissionais numa perspectiva crítica e dialética, pretendeu contribuir significativamente para uma prática mais qualificada e consciente dos profissionais que atuam na primeira etapa da Educação Básica. A busca de um trabalho de qualidade destinado às crianças de 0 a 6 anos foi o princípio norteador das atividades formativas propostas pelo curso. Para saber mais acesse: <http://nepiec.com.br/>

<sup>3</sup> Grifo nosso.

Diante de uma (in)tensa e contraditória realidade como professora de Educação Infantil, noto cotidianamente práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras mantendo uma postura tradicional. Esse fato foi constatado nas pesquisas desenvolvidas por Araldi (2007); Colling (2010); Dias (2005); Neitzel (2012); J. R. Silva (2012); Wajskop (2012).

Muitas vezes reflito sobre esse cotidiano educacional e sobre as reais (im)possibilidades da brincadeira na Educação Infantil: brincar depende do espaço ou do tempo? A realização dessas práticas depende das concepções de infância e de Educação Infantil no âmbito das instituições e entre seus atores? Há relação com a formação de professores? Até que ponto se assume a brincadeira como o eixo principal da Educação Infantil? A concepção de brincadeira tem relação com a existência de uma lógica mercadológica que visa apenas o produto e não o processo? Seria a brincadeira uma atividade principal ou passatempo/recreação?

Tais inquietudes me assolam cotidianamente, me colocando em um “calabouço angustiante”. É possível e é desejável que as crianças brinquem na Educação Infantil, então: porque as crianças simplesmente não brincam? Porque essa temática ainda gera tanta polêmica nesse campo educacional?

Recorrendo à literatura sobre o tema, verificamos que a brincadeira nem sempre é proporcionada às crianças nas instituições de Educação Infantil, e que este cenário ainda “sombreia” as práticas pedagógicas nesta primeira etapa da Educação Básica (WAJSKOP, 2012; ARALDI, 2007; COLLING, 2010; DIAS, 2005; NEITZEL, 2012; J. R. SILVA, 2012).

Talvez seja mesmo a falta de conhecimento científico, por parte das profissionais da Educação Infantil, sobre a grande importância dessa atividade para o desenvolvimento do psiquismo e da afetividade infantil. Em hipótese, pode ser uma reprodução de algo que elas aprenderam ou não em sua própria infância, uma vez que se tem conhecimento que muitas professoras não proporcionam momentos de brincadeira para/com as crianças porque não vivenciaram ou não tiveram em sua infância momentos lúdicos, como assinala Wajskop (2012).

Em uma conversa informal uma colega de trabalho de instituição pública me relatou sua experiência de vida na infância: ela não brincou quando criança, pois o trabalho doméstico, e até mesmo o trabalho fora de casa, era imposto por seus pais para que ela, e os demais irmãos, pudessem auxiliar no sustento da família. O pouco tempo que brincava era na escola. Hoje essa professora é um adulto que foi uma criança proletária, que não sabia o que era brincar sozinha, quiçá com outras crianças e com os próprios irmãos. No relato dessa professora de Educação Infantil ficou explícito a relação de oposição entre a brincadeira e o

trabalho infantil: “Eu nem sei como se brinca de bonecas com as minhas alunas porque a minha boneca foi os meus irmãos mais novos! Eu fui a mãe dos meus seis irmãos, trabalhei em casa desde pequena e logo fui para a rua buscar o sustento para a família”.

Outro fator parece concorrer para que a brincadeira seja deixada em segundo plano nas instituições de Educação Infantil, sobretudo na educação de crianças de 4 até 6 anos. No meu cotidiano como profissional da Educação Infantil ouço relatos informais, de diferentes profissionais da educação (professoras, coordenadoras, diretoras, agentes educativas) e dos próprios pais, que indicam certo desprestígio para com a brincadeira. Muitas vezes, alguns pais demonstram uma única preocupação: a escola deveria se preocupar somente com a aprendizagem da leitura e da escrita, visando a “preparação” da criança para o mercado de trabalho.

Dessa ótica, costumo presenciar pais se contrapondo às propostas pedagógicas que têm a brincadeira como eixo norteador do currículo. Geralmente questionam: “Não fazem nada aqui?” “Só brincam”? “Não aprendem a ler e escrever na escolinha?” A brincadeira na Educação Infantil é vista pelos pais das crianças como perda de tempo. Eles desejam que seu filho(a) conheça as letras e os números o mais rápido possível para que lhe seja garantido o sucesso no processo de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental.

Percebo também que as professoras valorizam mais a televisão – usada muitas vezes de forma excessiva e sem intencionalidade pedagógica – atividades mecanizadas e escolarizantes visando a alfabetização precoce das crianças para prepará-las para o Ensino Fundamental. Fato confirmado por Wajskop (2012); Araldi (2007); Colling (2010); Dias (2005); Neitzel (2012); J. R. Silva (2012).

Tal postura contraria particularmente nossas concepções acerca de tais práticas pedagógicas. Compreendemos que se deve garantir os “direitos da criança a uma educação menos tradicional e escolarizante/preparatória, tal qual temos criticado na história da educação infantil” (BARBOSA, 2008, p. 388).

A brincadeira permeia a vida da criança contemporânea e não pode ficar reduzida a um mero conceito de recreação e/ou passatempo, principalmente na Educação Infantil, uma vez que este contexto é marcado pelo pluralismo social, econômico e cultural, e pela riqueza da diversidade, onde os momentos de brincadeira são fomentados pela possibilidade de acesso à cultura e (re)produção da mesma (BROUGÈRE, 2012).

Os interesses e as necessidades de cada sociedade, de cada momento histórico, social, cultural, econômico e político determinaram as especificidades do atendimento institucionalizado à criança, o perfil do profissional e as tendências pedagógicas que regeram

o trabalho para/com a criança (LIRA, 2009). É preciso apreender o contexto histórico da sociedade brasileira, e lutar por uma Educação Infantil como direito da criança, dever do Estado juntamente com a família, laica, pública, democrática, gratuita, de qualidade e para todos.

De acordo com Barbosa (1997; 1999), os movimentos que (de)marcaram o processo de urbanização e proletarização na emergente sociedade capitalista fizeram com que houvessem várias mudanças, dentre elas a divisão social do trabalho entre o homem e a mulher. Com a necessidade de a mulher ter que sair de casa para o mercado de trabalho, a criança – até então sob os inteiros cuidados da mulher no âmbito do contexto doméstico – passou a ser atendida em creches. Dessa forma, a creche foi criada na proeminência do processo de industrialização urbana.

Houve, com a consolidação do capitalismo, uma mudança no papel que a mulher desempenhava perante a sociedade. Com acirradas lutas de reivindicação por creches, por parte das mulheres proletárias, expandiu-se o atendimento institucionalizado à criança de 0 a 6 anos de idade em contexto educativo.

Contudo, a Educação Infantil brasileira continuou nos últimos 2 séculos sendo vista como uma medida emergencial, um “mal necessário” e uma caridade pautada no assistencialismo. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Educação Infantil passou a integrar definitivamente a Educação Básica como sua primeira etapa.

Nos termos das leis, se reconhece a criança como sujeito de direitos. Contraditoriamente, o atendimento à criança, ainda, é “sombreado” por concepções pautadas no assistencialismo, principalmente as crianças de 0 a 3 anos de idade (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

No ano de 1999, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que foram revisadas em 2009, o currículo para a Educação Infantil foi discutido com maior ênfase em sua totalidade, no que concerne aos principais objetivos ao atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade. Apesar dos limites e controvérsias, as DCNEI’s devem ser consideradas um marco legal, um documento de considerável importância, posto que norteia os princípios, os fundamentos e os procedimentos para elaboração de políticas públicas para a Educação Infantil, orienta o planejamento, a elaboração, a execução e a avaliação das propostas político-pedagógicas e do currículo. (BRASIL, 2009a).

Estudos como os de Silveira (2015) e Costa (2017) demonstram que há poucas instituições de atendimento às crianças de 0 a 3 anos, levando um volume considerável de famílias ao desamparo referente à educação de seus filhos. A luta de famílias trabalhadoras por creche é intensa, pois muitas mulheres sustentam a casa sozinhas e tem difícil acesso à educação pública gratuita e de qualidade para seus filhos, principalmente crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade.

Nesse sentido, “Não se garantiram ainda todas as condições de exercício dos direitos sociais plenos das crianças e de suas famílias, já que enquanto prática social a educação reflete e abrange a luta entre diferentes grupos e classes sociais.” (BARBOSA; ALVES; SILVEIRA; SOARES, 2014, p. 506).

A Emenda Constitucional nº 59 de 2009 e a Lei nº 12.796 de 2013 garantiram a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Infantil para as crianças de 4 a 5 anos de idade. O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), no conjunto de suas metas e estratégias, apresenta proposições, ainda que poucas, pertinentes à Educação Infantil. Importante ressaltar, no entanto, que estas referidas leis ferem o direito posto na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996, que garantem o atendimento gratuito para todas as crianças de 0 a 6 anos de idade, e não somente para as de 4 a 5 anos.

Isto posto, enfatizamos que existem direitos que garantem às crianças de 0 a 3 anos o acesso à Educação Infantil, e reconhecemos a brincadeira como direito da criança e como atividade essencial ao seu desenvolvimento integral.

Com base nas premissas dissertadas até então, decidimos investigar a brincadeira da criança de 0 a 3 anos de idade na Educação Infantil, com o objetivo principal de responder a seguinte questão: como estão constituídas/configuradas as discussões sobre a brincadeira da criança nessa faixa etária na produção acadêmico-científica no período de 1999 a 2015 e, em especial, segundo uma perspectiva sócio-histórico-dialética?

No intuito de responder esta questão, procedemos a um levantamento bibliográfico sistemático, sobre essa temática, em diferentes bases e fontes consideradas representativas da produção acadêmico-científica no Brasil:

- Teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);
- Teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT);
- Trabalhos do GT-07 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED Nacional);

- Trabalhos do GT-07 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED Centro-oeste);

Com a finalidade de delinear e delimitar a nossa pesquisa, para que a mesma se tornasse mais coerente e mais compreensível do ponto de vista científico, elencamos alguns objetivos considerando algumas questões norteadoras. Definimos como objetivo geral: conhecer e analisar a produção acadêmico-científica no período de 1999 a 2015 sobre a brincadeira da criança de 0 a 3 anos de idade na Educação Infantil. Como objetivos específicos, nos propomos: Discutir as diferentes referências pelas quais se tem analisado a brincadeira infantil, destacando e compreendendo de que forma a perspectiva sócio-histórico-dialética discute a brincadeira da criança de 0 a 3 anos de idade.

Para a realização da nossa pesquisa foi necessário o estudo da temática por meio de uma revisão sistemática da literatura, cujos conceitos e premissas pudessem fundamentar nossas análises sobre o objeto de estudo. Assim, recorreremos à vários autores estabelecendo um diálogo teórico, a fim de subsidiar as análises das informações obtidas no decorrer da investigação e na constituição dos dados. Entre os autores que se fizeram nossos interlocutores destacamos: Karl Marx (1996; 2008a; 2008b; 2008c; 2011b; 2011a; 2010; 2013); Friedrich Engels (1979; 1984 2001; 2004; 2010; 2011a; 2012); Lev Vigotski (1931; 1966; 1979; 1996; 1999a; 1999b; 2003; 2004; 2005; 2007; 2008; 2009a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2017); Alexis Leontiev (1985; 2004; 2014); Alexander Luria (1979; 1981; 1987; 1992; 2014); Daniil Elkonin (2009); Henri Wallon (2007); Ivone Barbosa (1991; 1997; 1999; 2003; 2006; 2008).

Pautadas nesses autores, e demais referências bibliográficas, buscamos desenvolver um trabalho acadêmico-científico aprofundando os conhecimentos sobre a brincadeira da criança de 0 a 3 anos de idade na Educação Infantil na perspectiva sócio-histórico-dialética.

Entendendo o método como concepção de mundo, de homem e de sociedade, a presente pesquisa foi desenvolvida à luz da teoria marxista da história da sociedade humana, ou seja, o método assumido como norteador da nossa investigação foi o materialismo histórico-dialético, proposto por Marx e Engels. Fundamentadas neste método, compreendemos que os fenômenos devem ser estudados como processos em constante movimento e passíveis de mudança (BARBOSA, 2006).

O processo investigativo se concretizou por meio de uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-bibliográfica. Consideramos na definição dessa metodologia as análises do

processo de pesquisa realizados por Gamboa (2000; 2013a; 2013b); Frigotto (2000; 2006; 2015); Severino (2007; 2012) e Triviños (2015).

Pensamos que o nosso objeto de pesquisa seja importante, posto que a brincadeira, não raras vezes, é tratada no meio educacional em uma visão instrumental de educação, em uma visão estreita de Educação Infantil, tratada como coisa pequena e/ou “descartável” e/ou de pouco valor.

Para o contexto específico que estamos vivendo no Brasil, nos últimos dois anos de maneira mais clara, julgamos que o nosso trabalho tem um valor especial, pois fazemos um movimento inverso ao que estamos encontrando em relação às políticas educacionais em geral, mais especificamente em relação à Educação Infantil e o 0 a 3 anos.

A relevância social, científica e educacional deste estudo se coloca diante da necessidade de: entender as implicações sociais, políticas e econômicas que permeiam a Educação Infantil como Política Pública; valorizar a brincadeira como propulsora do desenvolvimento do psíquico infantil; enfatizar a necessidade da formação dos profissionais que atuam nesta primeira etapa da Educação Básica; saber um pouco da trajetória, da constituição e das práticas pedagógicas que permeiam a educação da criança pequena, analisando os fatores socioculturais da nossa sociedade contemporânea.

Para apresentarmos as análises obtidas no processo de pesquisa estruturamos esta dissertação em cinco seções, que se encontram em articulação umas com as outras, e que têm como objetivo apresentar de forma coerente a investigação teórico-bibliográfica desenvolvida.

Nessa primeira seção esboçamos uma breve introdução sobre a justificativa, os objetivos e a problematização da pesquisa desenvolvida por nós no Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFG.

Na segunda seção levantamos o quantitativo de produções que tratam da brincadeira da criança de 0 a 3 anos de idade na Educação Infantil, nas seguintes bases de dados: CAPES, IBICT, ANPED Nacional e ANPED Centro-oeste. O recorte temporal estabelecido foi o período de 1999 a 2015, tendo como marco a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que foi publicada em 1999.

Na terceira seção discutimos especificamente sobre a brincadeira da criança de 0 a 3 anos de idade na Educação Infantil, bem como a importante contribuição da Psicologia Histórico-cultural desenvolvida por Vigotski, Luria e Leontiev no que concerne à educação, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Sob o viés do método do materialismo histórico-dialético discutimos sobre a brincadeira da criança de 0 a 3 anos e sua importância

para o desenvolvimento do psiquismo e da afetividade infantil, de acordo com a perspectiva da Psicologia Sócio-histórico-dialética proposta por Barbosa.

Na quarta seção apresentamos as análises dos trabalhos selecionados, buscando evidenciar os elementos constituintes das diferentes perspectivas que pautam essas pesquisas em relação a brincadeira da criança de 0 a 3 anos na Educação Infantil. O levantamento dos trabalhos produzidos no âmbito da academia, mais especificamente nos Programas de Pós-Graduação em Educação e GT-07 da ANPED, se constituiu de extrema importância porque nos disponibilizou subsídios necessários e fundamentais para as análises das informações obtidas nas bases de dados.

Na quinta seção apontamos algumas considerações finais, elencando como categoria de análise a concepção de brincadeira posta nas pesquisas, proporcionando um diálogo entre nosso referencial teórico com o que embasa as produções analisadas. Dessa forma, pensamos contribuir com a produção do conhecimento acadêmico-científico, fazendo diálogos e aproximações teóricas distintas sobre a brincadeira da criança de 0 a 3 anos na Educação Infantil.

## **2 A PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA NO PERÍODO DE 1999 A 2015 SOBRE A BRINCADEIRA DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Esta seção tem por objetivo apresentar o resultado de um levantamento bibliográfico realizado em trabalhos acadêmico-científicos produzidos no Brasil, no período de 1999 a 2015, sobre a brincadeira da criança de 0 a 3 anos de idade na Educação Infantil.

Realizamos um “panorama” do que se tem produzido cientificamente em âmbito de Pós-Graduação em Educação, com a finalidade de subsidiar as análises dos dados obtidos em uma perspectiva sócio-histórico-dialética.

Para alcançarmos os nossos objetivos propostos para a elaboração desta seção, explicamos qual e como foi o percurso metodológico traçado e percorrido para a busca de informações no processo de investigação.

Apresentamos o “mapeamento” dos trabalhos produzidos sobre a brincadeira na Educação Infantil, observando em qual faixa etária estava concentrada a produção, elencando os critérios de inclusão e de exclusão, selecionando os trabalhos para a leitura na íntegra, levando em consideração o ‘0 a 3 anos’.

Na nossa pesquisa recorreremos às seguintes bases de dados para a obtenção de informações e constituição dos dados:

- Teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);
- Teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT);
- Trabalhos do GT-07 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED Nacional);
- Trabalhos do GT-07 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED Centro-oeste);

A escolha dessas bases de dados se deu pela importância que ganharam nos últimos 30 anos como referência da produção de pesquisas consolidadas no meio acadêmico-científico brasileiro.

## 2.1 Método e metodologia: o caminho escolhido para a realização da pesquisa.

A priori, dizemos que a nossa investigação foi realizada por meio de uma pesquisa teórico-bibliográfica do tipo qualitativa. Para tal recorreremos aos trabalhos desenvolvidos no ano de 1999 a 2015 que estavam disponíveis nas três bases de dados, utilizando as contribuições teórico-metodológicas, os dados, os estudos analíticos e as categorias de análise já elaboradas pelos autores(as) estudados(as).

Nossa investigação foi desenvolvida com base em princípios da teoria da história da sociedade humana desenvolvida por Karl Marx (1996; 2008a; 2008b; 2008c; 2011b; 2011a; 2010; 2013) e Friedrich Engels (1979; 1984; 2001; 2004; 2010; 2011a; 2012), pois compreendemos que os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e mudança. Entendemos que a realidade é essencialmente contraditória e está em permanente transformação.

No caso da nossa pesquisa, pensamos, que as produções refletem, em certo modo, as contradições e as várias tendências que (de)marcam as diferentes configurações do campo educacional e da pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação, expressando aquilo que se percebe sobre as crianças e o papel da brincadeira infantil.

Temos por método de referência o materialismo-histórico-dialético proposto por Marx, que com a elaboração da sua teoria nos proporcionou uma mudança na forma de analisarmos e compreendermos a história da sociedade humana dentro do sistema do capital. Assim sendo, fazemos um diálogo crítico-reflexivo apreendendo a realidade em sua totalidade, sua contradição e suas multideterminações.

Há também outros importantes autores que assumiram nosso embasamento teórico, à medida que se pautam no pensamento marxista, dentre os quais destacamos os russos Vigotski<sup>4</sup>, Luria e Leontiev, o francês Wallon e a brasileira Barbosa<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Mais adiante discutimos sobre a vida, as obras de Vigotski e a construção de uma nova psicologia – a Psicologia Histórico-cultural pautada no materialismo histórico-dialético.

<sup>5</sup> Barbosa (1991; 1997) define a Psicologia Histórico-cultural de Vigotski como Psicologia Sócio-histórico-dialética, por esta teoria estar em consonância com o método do materialismo-histórico-dialético de Marx, e para demarcar a influência do pensamento marxiano no pensamento vigotskiano. A pesquisadora critica que as traduções das obras produzidas pelos autores da psicologia soviética (Vigotski, Luria e Leontiev) sofreram uma deturpação por parte dos tradutores que suprimiram os pressupostos marxistas, o que leva à uma interpretação equivocada do pensamento vigotskiano e demais psicólogos marxistas, dentre eles o francês Wallon. A referida utiliza o termo Psicologia Sócio-Histórico-Dialética para se referir aos pressupostos teórico-metodológicos de Vigotski, Luria, Leontiev e Wallon.

Posto isto, a teoria referência que delineou nossa pesquisa foi teoria vigotskiana ou Psicologia Histórico-cultural, também denominada de perspectiva sócio-histórico-dialética, pautada na dialética do pensamento marxiano.

Nos embasamos no método dialético proposto por Marx (2008a; 2008b; 2008c; 2010; 2011a; 2011b; 2013) não com o intuito de “aplicar” concepções, posto que o materialismo histórico-dialético não deve ser entendido como uma doutrina, mas sim como uma concepção de mundo, de homem e de sociedade que compreende que as categorias de totalidade, de contradição, de mediação e de alienação são construídas historicamente. É um método que proporciona a apreensão da realidade no modo mais profundo e enquanto práxis – relação intrínseca entre teoria e prática, que visa à transformação e novas sínteses do conhecimento e da realidade.

O que deve ficar claro aqui não é a crítica à existência do pluralismo epistemológico, isto é, às diversas possibilidades de se entender a relação do sujeito com o objeto, quando da experiência do conhecimento, configurando nas várias perspectivas epistemológicas (GAMBOA, 2013a; 2013b; 2000).

Nossa crítica versa sobre a confusão, a mistura, o ecletismo epistemológico, ou seja, o que não se define ou não tem clareza da corrente teórico-filosófica à qual se está produzindo o conhecimento ou a falta de “[...] decisão ontológica e gnosiológica do investigador [...]”, como assegura Triviños (2015, p. 13).

Como anunciamos, a nossa pesquisa foi delineada a partir de uma pesquisa do tipo qualitativa (GAMBOA, 2013a; 2013b; 2000). Uma perspectiva peculiar de entender os fenômenos sociais que, segundo Triviños (2015, p.116), se opõe “[...] à atitude tradicional positivista de aplicar ao estudo das ciências humanas os mesmos princípios e métodos das ciências naturais [...]”.

A partir das breves premissas dissertadas até aqui, enumeramos as seguintes fases da nossa pesquisa teórico-bibliográfica:

- 1ª fase: levantamento dos descritores de busca;
- 2ª fase: construção da estratégia de busca;
- 3ª fase: aplicação dos filtros;
- 4ª fase: estabelecimento dos critérios de inclusão e de exclusão;
- 5ª fase: leitura, na íntegra dos trabalhos selecionados;
- 6ª fase: levantamento dos principais tópicos nos trabalhos lidos;
- 7ª fase: processo de categorização;
- 8ª fase: análise dos dados obtidos segundo nossa perspectiva teórica.

Estas fases se estabeleceram de forma interligadas umas com as outras, uma vez que foram definidas de acordo com nosso propósito de busca refinada em todas as bases de dados.

## 2.2 A pesquisa bibliográfica: limites e possibilidades.

Entendemos que este processo de análise da produção acadêmico-científica é importante para: a definição do problema de pesquisa, a análise dos dados, o embasamento teórico ou referencial teórico ou fundamentação teórica e para a contribuição do estudo para a expansão na produção do conhecimento científico. Por conseguinte, esse processo se fez essencial, e não somente necessário como uma seção à parte.

Evidentemente, o processo que envolve um levantamento bibliográfico representa uma das maiores dificuldades, se não a maior, que o pesquisador encontra durante o desenvolvimento de sua pesquisa, que nada mais é do que a produção do conhecimento científico. Como afirma Severino (2012, p.83), o levantamento da bibliografia é a “[...] construção de conhecimento novo [...]” com base no que já se tem inscrito na academia.

Cada nova pesquisa, diz Alves-Mazzotti (2012), que se insere no campo acadêmico é relevante para a ciência, uma vez que a nova produção pode complementar ou contestar as pesquisas já realizadas sobre a temática. Portanto, o levantamento bibliográfico se faz importante por realizar uma análise do estado do conhecimento, objetivando um possível diálogo crítico-reflexivo entre as diversas perspectivas teórico-metodológicas, e por identificar elementos consensuais ou controversos, bem como lacunas na ciência da educação.

Ao realizar um levantamento da bibliografia, o pesquisador deve *a priori* definir por uma teoria orientadora. Pois, afirma Triviños (2015, p. 99), “[...] se o mestrando inicia a busca bibliográfica orientado pelos conceitos básicos de uma teoria que servirá para saber, explicar e dar significados aos fatos que estudará seu caminho será relativamente traçado [...]”. Desta forma, o levantamento e a revisão da literatura permitem ao pesquisador uma profunda “familiarização” com o objeto estudado ou pesquisado.

Entretanto, assinala o mesmo autor, alguns pesquisadores iniciam o levantamento da bibliografia sem uma linha teórica bem definida que tenha uma concepção de mundo, de homem e de sociedade bem delineada. Nossa escolha teórico-metodológica se pautou em critérios coerentes com nossa perspectiva, visando esclarecer os fenômenos estudados de forma abrangente e coerente com nossa realidade concreta, porém contraditória e

multifacetária. Nosso pensamento e ideias estão “guiados” por conceitos e concepções que integram a perspectiva sócio-histórico-dialética pautada no pensamento marxiano.

Dessa forma, compreendemos que a teoria respalda e subsidia a obtenção de informações, a compreensão e a análise dos dados constituídos em uma investigação científica dando significado, explicação e interpretação dos mesmos. Sem a teoria uma pesquisa não teria sentido algum, não “abriria as portas” para futuras pesquisas acadêmico-científicas em variados campos do conhecimento. O objetivo da teoria é aprimorar, complementar, conservar e até mesmo rejeitar ou refutar as teorias até então formuladas.

Certificamos que somente a teoria pode caracterizar como científicos os dados empíricos. Doravante, reconhecemos que a teoria só gera ciência se estiver articulada com dados empíricos, como atesta Severino (2007; 2012).

Realçamos que é preciso um referencial teórico bem delineado para compreendermos, interpretarmos e explicarmos a realidade, os fenômenos e as relações entre homem-mundo mediadas por outros homens. Nessa direção, retomamos Severino (2007, p. 84), “[...] o grande diferencial, de natureza epistemológica, está na própria forma de se conceber a relação com o conhecimento [...]”.

Os fenômenos se encontram muito fortemente determinados pelas condições sociais, econômicas, históricas e culturais das diversas sociedades que compõe o mundo. Dessa maneira, compreendemos que é preciso partir da realidade concreta e não do ideal, quer dizer, partir das condições materiais de existência. O mundo é composto por realidades múltiplas, por conseguinte é preciso respeitá-las e compreendê-las, nos afastando dos nossos pré-conceitos e pré-noções do fenômeno estudado.

Ademais, a teoria não é um “modelo” a ser seguido, onde toda e qualquer realidade se adapte à sua dimensão hipotético-dedutivo-conceitual. As “raízes” da teoria devem estar “fixadas” ao “solo” chamado realidade. Por isso, no que concerne à pesquisa educacional é preciso construir o conhecimento a partir da matéria concreta em que se observa o fenômeno e as condições materiais de existência do sujeito.

Diante do exposto, partimos de tal compreensão para o desenvolvimento da nossa pesquisa, por considerarmos a teoria de extrema importância para desvelar a realidade que cerca o homem em sua totalidade como ser histórico, social e cultural; por concebermos que existem múltiplas realidades sociais, culturais e, sobretudo, econômicas; por entendermos que nenhuma realidade deve ser comparada com as demais, uma vez que vivemos em uma sociedade dividida em classes sociais.

Quando já existe estado do conhecimento recente o levantamento bibliográfico se torna mais fácil, e o estudo fica mais consistente e aprofundado. Entretanto, como nos aponta Alves-Mazzotti (2012), no Brasil é pouca a produção do estado do conhecimento sobre um determinado tema específico, levando o pesquisador a realizar um trabalho de “garimpagem” ou a buscar “uma agulha no palheiro”.

A autora ressalta que além das poucas produções direcionadas ao estado do conhecimento produzido em nosso país – processo mais comum na França e nos Estados Unidos – as que existem se restringem em seções à parte de teses e de dissertações. A referida considera que na maioria das vezes é uma produção insatisfatória, que não alcança seu real objetivo. Sem contar que a análise da produção se torna ainda mais difícil por ser uma revisão fragmentada, e carregada de abordagens teórico-metodológicas diversas.

Em nossa investigação constatamos que a partir da década de 1990 houve um grande avanço na produção acadêmico-científica brasileira no que se refere à Educação Infantil. São produções registradas nas mais variadas áreas do conhecimento científico, principalmente no campo da psicologia e da educação, mas também no campo da sociologia e da antropologia os estudiosos veem debruçando seus estudos sobre esse contexto educacional, como afirma Silveira (2015); Strenzel (2000); Rocha (1999); Campos; Haddad (1992); Schmitt (2008).

É importante destacar que esse aumento nos estudos referentes à Educação Infantil não se deu por acaso, não surgiu e/ou avançou do nada, da noite para o dia. O aumento nas produções científicas – que incita mudanças legais – sobre a educação institucionalizada da infância se deve ao fato de que com a

[...] Constituição Federal de 1988, o Brasil começou um processo de transferência de responsabilidade quanto ao atendimento de educar e cuidar da primeira infância para o setor educacional. Esta Constituição traz como característica a ênfase no estabelecimento de políticas públicas universais, a concepção de educação como um direito de todas as crianças desde o nascimento e a concepção de criança cidadã, sujeito de direitos, cujo desenvolvimento é indivisível. Estabelece como dever do Estado garantir a educação de 0 a 5 anos de idade, no sistema formal institucional, e afirma a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Com base nessa definição, novos marcos legais são estabelecidos, com vista ao processo de integração das creches e pré-escolas ao setor educacional, dentre os quais se destacam: Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1999), Plano Nacional de Educação (2001) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (2006) (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 8).

Para um estudo mais aprofundado, a delimitação temporal para a nossa pesquisa foi estabelecida no período de 1999 a 2015. Mas por que delimitamos este período? Decidimos começar a investigação pelo ano 1999 porque neste respectivo ano foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – que teve sua revisão no ano de 2009 – e terminar no ano de 2015 porque nossa pesquisa teve início no começo do ano de 2016.

Em relação a proposição da nossa pesquisa se iniciar pela delimitação temporal no ano em que as DCNEI's foram aprovadas se deve ao fato de que esta normatização enfatiza a importância da brincadeira como eixo curricular das Propostas Políticas Pedagógicas na Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil têm grande contribuição e valor no que se refere à identidade pedagógica e curricular da educação institucionalizada da criança de 0 a 6 anos de idade<sup>6</sup>.

A discussão curricular para esta primeira etapa da Educação Básica teve repercussão diante do novo contexto legal, que reconheceu a criança como cidadã, sujeito com direito à educação institucionalizada, e normatizou a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica. A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 marcam esse novo cenário.

No contexto dessas preocupações ocorreu a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em 1999 e sua revisão em 2009, conjugando-se ao movimento contínuo pela construção de uma identidade e qualidade social do atendimento de crianças de zero até seis anos de idade. Essa normativa é de grande importância para a educação brasileira, na medida em que define os princípios, fundamentos e procedimentos para a formulação de políticas públicas, incluindo a formação de professores, e orienta os processos de elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares para creches e pré-escolas públicas e privadas (BARBOSA; ALVES, 2016, p. 204).

Incontestavelmente esta legitimidade alavancou a ampliação do atendimento institucionalizado da criança de zero a seis anos de idade, bem como as mudanças que

---

<sup>6</sup> A Educação Infantil foi alterada pela Emenda Constitucional nº 53/2006, que amplia o Ensino Fundamental de oito para nove anos, estabelecendo a Educação Infantil de zero a cinco anos de idade. Porém, no nosso trabalho optamos por manter o termo 'zero a seis anos de idade' por dois motivos. Primeiro: por demarcarmos uma posição na defesa da garantia do direito da criança que completa seis anos após o ponto de corte de 31/3, conforme Resolução CNE/CEB nº 1 de 14 de janeiro de 2010, permanecer na Educação Infantil no ano corrente. Esse posicionamento está registrado em documentos do Movimento de Interfóruns no Brasil (MIEIB). Em segundo: por acreditarmos que os processos de aprendizagem e desenvolvimento estão para além de uma delimitação etária. (SILVEIRA, 2015). É imprescindível reafirmar a necessária unidade da Educação Infantil – com suas particularidades, diversas formas organizativas e dinâmicas – para rompermos com uma lógica histórica que segmenta e hierarquiza a relação entre creche e pré-escola. (BARBOSA; ALVES; SILVEIRA; SOARES, 2014).

ocorreram na nossa sociedade brasileira nas últimas quatro décadas: o papel do Estado e da família, novas concepções de educação, de criança e de infância. Assim, a Educação Infantil se tornou direito da criança, e esta passou a ser considerada um sujeito de direitos perante a sociedade.

Objetivando uma revisão bibliográfica sistemática, nos pautamos nos seguintes critérios: investigamos e escolhemos as fontes de pesquisa; nomeamos os descritores ou termos de busca ou palavras-chave; elaboramos a *string*; definimos os critérios de inclusão e de exclusão; estabelecemos os filtros de pesquisa; definimos as fases da pesquisa; discutimos o processo de análise; elaboramos um quadro contendo todos dados obtidos da nossa pesquisa em todas as suas fases de realização.

### 2.3 A produção acadêmico-científica na base de dados da CAPES.

A pesquisa bibliográfica do nosso trabalho se constituiu na realização de uma investigação dos trabalhos acadêmico-científicos disponíveis na base de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) – Plataforma Sucupira<sup>7</sup> e Plataforma anterior a esta. Esta base de dados se encontra *on line*, na página virtual da respectiva instituição.

As plataformas descritas contêm todas as teses e as dissertações produzidas nos Programas de Pós-Graduação, desde a criação da CAPES. Entretanto, atualmente só estão disponíveis os resumos e os respectivos trabalhos completos a partir do ano de 2013. Esta conjuntura se configura como a nova plataforma denominada Plataforma Sucupira.

#### 2.3.1 A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

De acordo com informações expressas no Portal, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi fundada em 1951 pelo Ministério da Educação (MEC). Seu primeiro dirigente foi Anísio Teixeira durante o período de 1952 a 1964.

---

<sup>7</sup> O nome desta plataforma é a uma homenagem ao professor Newton Sucupira, que se tornou conhecido como sendo o patrono da regulamentação da Pós-Graduação brasileira por meio do Parecer de nº 977/65 – documento de sua autoria. A elaboração deste parecer, que foi aprovado em 03 de dezembro de 1965, é o indicativo mais relevante da frutuosa atuação de Newton Sucupira no Conselho Federal de Educação. Para saber mais: <http://www.capes.gov.br/index.php>

Seu papel está veiculado à expansão e à consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil.

A partir do ano de 2007 começou a atuar, também, na formação de professores da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), ampliando o alcance de suas ações na formação de qualificação de pessoal no nosso país e no exterior.

As principais atividades que a CAPES realiza podem ser categorizadas em linhas de ação, conforme descrição abaixo. Estas são desenvolvidas por um estruturado conjunto de Programas. As atividades que a CAPES realiza são:

- avaliação da pós-graduação *stricto sensu*;
- acesso e divulgação da produção científica;
- investimentos na formação de recursos de alto nível no país e no exterior;
- promoção da cooperação científica internacional;
- indução e fomento da formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica nas modalidades: presencial e a distância.

A CAPES tem cumprido um significativo papel para os resultados alcançados pelo sistema nacional de Pós-Graduação *stricto sensu* no que se refere à consolidação do panorama atual, tal como na construção das mudanças que a produção do conhecimento e as demandas que sociedade contemporânea exige.

Sobretudo, o sistema de avaliação da CAPES tem servindo como instrumento de “medida de qualidade” dos Programas de Pós-Graduação do Brasil, visando um “padrão de excelência acadêmica”. Os resultados da avaliação dos Programas de todo o país servem para o embasamento de formulação de políticas, bem como para o redimensionamento das ações de fomento como, por exemplo, bolsas de estudo, auxílios e apoios.

Apesar de reconhecermos a importância da CAPES para a avaliação dos Programas de Pós-Graduação brasileiros, frisamos que se faz oportuno criticar este sistema avaliativo, como indica Sguissardi (2006). É um sistema de avaliação do ensino superior que tem como objetivo principal o controle dos processos educacionais, com a finalidade de assegurar resultados definidos como “modelos”.

Pensamos ser a CAPES: um sistema pautado na responsabilização meritocrática e gerencialista da educação; um mecanismo de controle e regulação do trabalho docente nas mãos dos representantes do Estado; um sistema embasado em uma concepção classificatória que visa o controle, a regulação, a prestação de contas, a classificação e o “ranqueamento” dos Programas de Pós-Graduação em todo o país.

Sguissardi (2006) assevera, ainda, que este tipo de sistema avaliativo do ensino superior é um sistema que só existe no Brasil perante o mundo todo, pois a própria agência que financia as pesquisas é a mesma que avalia e coleta os dados das pesquisas produzidas nos programas. “Em outras palavras, a CAPES, como agência de financiamento, é responsável pela coordenação da coleta de dados da “produção” dos Programas e por sua avaliação que essencialmente condiciona a chamada acreditação, isto é, a garantia pública de qualidade” (SGUISSARDI, 2006, p. 63).

Essas premissas foram uma breve apresentação para situarmos de qual contexto estamos falando, e buscando os dados para nossa pesquisa.

### 2.3.2 O processo de pesquisa na base de dados da CAPES: impasses e soluções.

Como descrito, esta pesquisa teórico-bibliográfica se constituiu como um estudo sistematizado sobre a produção acadêmico-científica referente ao tema, um estado do conhecimento sobre os trabalhos científicos em uma “ampla visão”. Objetivamos identificar um conjunto significativo de produções sobre a brincadeira, mais especificamente da criança de 0 a 3 anos de idade na Educação Infantil.

Sabendo que cada trabalho aborda objetivos, teorias, epistemologias, conceitos, metodologias diferenciadas, e com a finalidade de facilitar a nossa busca na base de dados da CAPES, elencamos três dimensões de análise referente ao objeto de pesquisa. São dimensões que foram analisadas de acordo com: o tema (brincadeira, brinquedo, jogo), a faixa etária (0 a 3 anos) e o contexto educativo (creche, Educação Infantil). Ao selecionar os termos de busca para a nossa investigação no portal, levamos em consideração tais dimensões que nos proporcionaram um significativo material teórico para as análises.

Em um primeiro contato com a base de dados da CAPES, ficamos um pouco “estarecidas” com o volume de trabalhos inicialmente encontrados. Isto ocorreu pelo fato de que os descritores estavam sendo propostos separadamente, sem o uso das ‘aspas’, sem ‘parênteses’ e sem cruzamentos entre os termos. Estratégia que, posteriormente, se tornou imprescindível para a verticalização da pesquisa.

Ao fazer isto a base de dados disponibilizava um conjunto de trabalhos relacionado à cada termo de busca, fornecendo todas as teses e as dissertações referentes ao que se propunha dispondo um número “infinito” das mesmas, que na maioria das vezes não tinham relação com a brincadeira e muito menos com Educação Infantil.

Ao propormos os descritores sem essa estratégia, a base de dados concedia teses e dissertações que continham estes termos no título ou no resumo ou nas palavras-chave, resultando em milhares de trabalhos, um quantitativo imensurável. Ademais, muitas produções se repetiam dentre os outros conjuntos categóricos de descritores. Diante do exposto, a pesquisa se tornou cansativa, inviável e sem progresso.

Após inúmeras tentativas em obter um número de trabalhos considerado satisfatório, e que estes fossem relevantes para a pesquisa, constatamos que com a ‘aspas’ e o ‘parênteses’ a base de dados disponibilizava um número “finito” de teses e de dissertações. Assim, essas estratégias se tornaram fundamentais na pesquisa quando fosse necessário utilizar termo de busca composto como, por exemplo, “Educação Infantil” e “0 a 3 anos”. Todavia, para termos de busca simples (jogo, brinquedo, brincadeira, creche) este recurso não foi válido.

Com o passar do tempo dedicado em saber como “funcionava” a base de dados da CAPES, descobrimos que era necessário o cruzamento entre os descritores para recebermos um número exato de produções – sem repetições, um quantitativo “finito” e proposital – que correspondesse “fidedignamente” ao que pesquisávamos.

Outro ponto importante a se destacar – e que nos trouxe muita dificuldade na escolha dos termos de busca – é a questão da terminologia<sup>8</sup>, ou seja, a palavra a ser considerada em relação à dimensão do seu respectivo significado. Advertimos que é importante o cuidado na seleção dos termos a serem escolhidos para um levantamento bibliográfico em uma base de dados, posto que terão considerável influência no desenvolvimento do trabalho, principalmente nas análises dos dados.

Posteriormente, devido aos impasses durante a pesquisa na base de dados – que muitas vezes se encontrava fora do ar por motivos de ‘construção da *page*’ – conseguimos elaborar uma *string*<sup>9</sup> ou estratégia de busca, durante as aulas da disciplina “Pesquisa e análise de dados<sup>10</sup>”, contendo todos os elementos necessários para uma busca “fidedigna”.

A *string* elaborada para a pesquisa foi a seguinte:

---

<sup>8</sup> A palavra brincadeira possui várias acepções e sinônimos na língua portuguesa, desta forma optamos por elencar ‘jogo’, ‘brinquedo’ e ‘brincadeira’ como termos de busca, considerando que há no imaginário social uma afirmação das mesmas como sinônimos.

<sup>9</sup> Em relação à linguagem de programação de computadores, podemos definir como *string* uma cadeia de caracteres ou uma sequência de caracteres que geralmente é utilizada para representar palavras, frases ou textos de um programa.

<sup>10</sup> Disciplina ofertada no PPGE/FE/UFG.

- (brincadeira OR jogo OR brinquedo) AND (creche OR “Educação Infantil” OR “0 a 3 anos”)

A pesquisa na respectiva base de dados, como na do IBICT, foi dividida em três etapas:

- Primeira etapa: buscamos o quantitativo de teses e de dissertações utilizando a *string*, a delimitação temporal e o nome do programa;
- Segunda etapa: refinamos os resultados por meio da leitura do título, do resumo e das palavras-chave, tendo os critérios de inclusão e de exclusão como estratégia de seleção das teses e das dissertações;
- Terceira etapa: lemos integralmente os trabalhos selecionados e analisamos os mesmos.

Essas três etapas pontuadas foram estabelecidas de acordo com as 4 primeiras fases pré-determinadas, já descritas no item 2.1, para iniciarmos o levantamento dos dados na base de dados da CAPES.

### 2.3.3 Os dados do levantamento bibliográfico.

Optamos por descrever o “caminho” percorrido ao pesquisar por dissertações e teses disponibilizadas na base de dados da CAPES. Caracterizamos este percurso como sendo a primeira etapa da pesquisa, que foi a verificação do que a base de dados fornecia ao refinar via *string*, delimitação do período temporal e nome do Programa.

Ao propormos a *string*, para que o sistema realizasse a busca, obtemos 502 trabalhos: 416 dissertações (82,87%) e 86 teses (17,13%).

Como a delimitação temporal da nossa pesquisa é de 1999 a 2015 foi preciso filtrar os registros obtidos por ‘ano’. Esse processo resultou em 376 trabalhos: 304 dissertações (80,85%) e 72 teses (19,15%), em todos os Programas de Pós-Graduação.

Foi preciso refinar ainda mais, posto que nossa pesquisa tinha por finalidade somente os trabalhos produzidos no ‘Programa em Educação’. Esse processamento sintetizou em 228 trabalhos: 182 dissertações (79,83%) e 46 teses (20,17%). Ao verificar essas informações, constatamos que a totalidade de dissertações foi bem maior que a de teses disponibilizadas no Programa em Educação, entre o período de 1999 a 2015.

Os registros obtidos indicaram que, ao fazer o refino pelo ‘ano’ e ‘Programa em Educação’, houve uma queda significativa nas teses e nas dissertações, catalogadas a princípio sem nenhum processo de filtração: 274 trabalhos (54,58%) a menos.

Isso nos levou a entender que há muitas produções sobre a temática em outros Programas de Pós-Graduação. Porém, não verificamos quantos e quais outros Programas em que os trabalhos estavam concentrados. Destacando que tivemos um plano de busca e critérios para os filtros e seleção dos materiais a serem analisados.

Em síntese, ao chegar ao número exato de 228 teses e dissertações, elaboramos um quadro (Apêndice A) de acordo com as especificidades de cada uma, contendo: a numeração, o ano, a instituição, o tipo de trabalho, o autor e título do trabalho.

O ano de 2014 foi o que continha mais produções disponibilizadas pela base de dados: 19 dissertações e 5 teses. Já os que tinham menos trabalhos foram os anos de 1999 (3 dissertações e 1 tese) e 2000 (2 dissertações e 2 teses).

Esta segunda etapa se caracterizou por ter sido um processo investigativo criterioso, pois o intuito era escolher as produções que seriam analisadas, de acordo com os objetivos elaborados para nossa pesquisa teórico-bibliográfica. Para tanto, lemos: o título, o resumo e as palavras-chave de todas as 228 teses e dissertações catalogadas na CAPES.

Tendo como finalidade selecionar quais e quantos trabalhos seriam lidos na íntegra, levamos em consideração os:

- Critérios de inclusão: o trabalho deveria abordar sobre a brincadeira da criança de 0 a 3 anos de idade na Educação Infantil.
- Critérios de exclusão: seria desconsiderado o trabalho que não tratasse da brincadeira, da faixa etária e do contexto educacional.

Ao ler os títulos, os resumos e as palavras-chave das 228 teses e dissertações confirmamos que: 133 (58,33%) não discutiam sobre a brincadeira da criança e muito menos sobre Educação Infantil. Estas respectivas foram desconsideradas em “primeira mão”.

Essas informações foram muito válidas, pois certificamos que mesmo utilizando a *string*, como estratégia para localizarmos um número exato de produções que correspondessem ao nosso propósito, ainda assim a base de dados capturou teses e dissertações sem qualquer relação com nosso objeto de estudo.

Diante disso, sobraram apenas 95 trabalhos (41,66%) para avaliarmos se seriam ou não pertinentes à nossa investigação. Desse total, identificamos que 47 (20,61%) tratavam da brincadeira na Educação Infantil, porém não explicitavam a faixa etária no título ou no resumo ou nas palavras-chave.

Desta forma, apuramos 48 teses e dissertações (21,05%) que estudavam a brincadeira na Educação Infantil e descreviam a faixa etária da criança.

No Quadro 1, tratamos as informações para representarmos e proporcionarmos uma “visão panorâmica” do percurso traçado no nosso levantamento bibliográfico até então.

**Quadro 1.** Apuração das teses e das dissertações em todos os processos de investigação.

<b>Descrição do processo</b>	<b>Quantitativo</b>	<b>Percentual</b>
Catalogadas através da <i>string</i> , período temporal e nome do programa	228	100%
Tratavam da brincadeira da criança na Educação Infantil	133	58,33%
Tratavam da brincadeira na Educação Infantil, porém não especificavam a idade da criança	47	20,61%
Tratavam da brincadeira na Educação Infantil e especificam a faixa etária da criança	48	21,05%

Fonte: Arquivo da pesquisadora/NEPIEC/2017

Continuamos a segunda etapa do nosso levantamento bibliográfico, lembrando que existiam critérios para que o trabalho fosse escolhido para análise – tratar especificamente da brincadeira da criança de 0 a 3 anos na Educação Infantil.

A partir das informações obtidas constatamos que das 48 produções, que discutiam sobre a brincadeira na Educação Infantil e explicitavam a idade da criança, 44 trabalhos correspondiam ao ‘0 a 7 anos’ e 4 ao ‘0 a 3 anos’.

Diante do exposto, averiguamos que a idade das crianças estavam sendo especificadas de modo “pulverizado” e aleatório. Algumas teses e dissertações que abrangiam o ‘0 a 3 anos’ também englobavam as outras faixas etárias, como, por exemplo, as que tiveram como idade estudada o ‘0 a 6 anos’ ou ‘0 a 5 anos’. Eram 18 trabalhos que de alguma maneira incluíam o ‘0 a 3 anos’. Sublinhamos que tínhamos o ‘3 anos’ como idade limite.

Conseguimos catalogar 17 subcategorias de faixas etárias: ‘0 a 3 anos’, ‘0 a 5 anos’, ‘0 a 6 anos’, ‘2 a 3 anos’, ‘2 a 4 anos’, ‘3 anos’, ‘3 a 4 anos’, ‘3 a 5 anos’, ‘3 a 6 anos’, ‘3 a 7 anos’, ‘4 anos’, ‘4 a 5 anos’, ‘4 a 6 anos’, ‘4 a 7 anos’, ‘5 anos’, ‘5 a 6 anos’, ‘6 anos’.

O aumento das produções sobre a brincadeira da criança na Educação Infantil foi evidente a partir dos ‘3 anos’. Um quantitativo relevante (38 trabalhos), que nos levou a formular vários questionamentos sobre as pesquisas acadêmico-científicas que tratam especificamente da brincadeira da criança de ‘0 a 3 anos’.

Frisando que estipulamos a faixa etária para o nosso estudo, contudo não intencionamos fragmentar o atendimento à criança na Educação Infantil. Compreendemos que esta primeira etapa da Educação Básica deve ser compreendida de modo integral e integrada, e que a brincadeira está presente não somente na vida da criança de 0 a 3 anos e sim em todas as idades, como nos esclarece Wallon (2007).

Por fim, apuramos um total de 18 produções (17 dissertações e 1 tese):

- *A estética do faz de conta: práticas teatrais na Educação Infantil* de Vera Lucia Bertoni dos Santos (2000);
- *Brincando, a gente se entende... análise da brincadeira na creche como espaço de desenvolvimento infantil* de Ana Flávia Araújo Pinho (2001);
- *Brincar, para quê? A brincadeira como espaço de apropriação de conhecimentos em crianças de três anos* de Maria Jaqueline Paes de Carvalho (2002);
- *O direito de brincar: construindo a autoria do pensar* de Ana Teresa Gavião Almeida Marques da Silva (2006);
- *O Jogo simbólico da criança cega* de Sheila Correia de Araújo (2007);
- *Construção da noção de número na Educação Infantil: jogos como recurso metodológico* de Maria Carolina Villas Boas (2007).
- *Prática pedagógica no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos: proposta de intervenção visando o brincar, cuidar e educar* de Marizete Araldi (2007);
- *Brincadeira de faz de conta: ressignificação de papéis entre o real e o imaginário* de Mariangela Almeida de Faria (2009);
- *Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na Educação das crianças de 0 a 6 anos: uma análise de propostas exemplares* de Aliandra Cristina Mesomo Lira (2009);
- *Formação de professoras de Educação Infantil acerca do faz de conta e das culturas infantis* de Graciele de Souza Colling (2010);
- *A brincadeira e o processo de constituição do eu psíquico da criança: implicações para Educação Infantil* de Renata da Costa Maynart (2010);
- *O jogo na perspectiva da teoria histórico-cultural na educação infantil de Cuba* de Edilson Azevedo da Silva (2010);

- *Brincadeira e aprendizagem: concepções docentes na Educação Infantil* de Scheila Thais Ludke Neitzel (2012);
- *A brincadeira na Educação Infantil: uma experiência de pesquisa e intervenção* de José Ricardo da Silva (2012);
- *“Brincadeira de mamãe: subjetividades entrelaçadas”* de Zelia Alves Cordeiro (2013);
- *O brincar na Educação Infantil: reflexões de uma professora pesquisadora* de Vanessa Galoni (2014);
- *“Empresta, por favor?”: Processos de ensinar e de aprender em brincadeiras de crianças na Educação Infantil* de Maria Elisa Nicolielo (2015);
- *O brincar na Educação Infantil: a influência das tecnologias digitais móveis no contexto da brincadeira* de Lorivane Aparecida Meneguzzo (2015);

#### 2.4 A produção acadêmico-científica na base de dados do IBICT.

Dedicamos este subtítulo ao levantamento da produção acadêmico-científica na base de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), sobre a brincadeira da criança de 0 a 3 anos, no período de 1999 a 2015, na da Educação Infantil.

Depois da CAPES, esta é uma das maiores bases de dados de teses e de dissertações do país. Se encontra *online*, exclusivamente na página virtual do IBICT. É uma base de dados bem parecida com o da CAPES, no que concerne aos aspectos de estrutura de *software*, porém com suas especificidades. Ela contém: o resumo, as palavras-chave e o trabalho na íntegra, independente do ano de publicação (salvo os trabalhos que se encontram exclusivamente na versão impressa).

Nesse aspecto a base de dados do IBICT se difere com a da CAPES, pois esta atualmente dispõe na Plataforma Sucupira as produções na íntegra, em formato PDF, defendidas somente a partir do ano de 2013. Este impasse dificultou um pouco a nossa pesquisa na CAPES, em razão de que foi necessário recorrer à página virtual de busca ‘Google’ para procurarmos os trabalhos (exceto os que se encontravam apenas na versão impressa).

Desta maneira, a base de dados do IBICT disponibilizou todas as teses e as dissertações na íntegra, de todos os anos consultados.

#### 2.4.1 O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

De acordo com as informações expressas no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) possui uma base de dados virtual que contém as teses e as dissertações defendidas em todas as instituições brasileiras de ensino e pesquisa de Pós-Graduação *stricto sensu*. Deste modo, a BDTD do IBICT contribui com a divulgação e o acesso ao conhecimento científico, por meio da disponibilização digital das produções.

A BDTD foi concebida e desenvolvida pelo IBICT, é mantida e coordenada por este instituto no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), tem o apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), e teve oficialmente seu lançamento no final do ano de 2002. Atualmente a BDTD se consolida como uma das maiores iniciativas mundiais de disseminação e de acesso às teses e às dissertações produzidas em todo o Brasil.

A iniciativa de criação da BDTD teve e tem como objetivos específicos:

- Estudar experiências existentes no Brasil, e no exterior, de desenvolvimento de bibliotecas digitais de teses e de dissertações;
- Desenvolver, em cooperação com membros da comunidade, um modelo para o sistema;
- Definir padrões de metas e tecnologias a serem utilizadas pelo sistema;
- Absorver e adaptar as tecnologias a serem utilizadas na implementação do modelo;
- Desenvolver um sistema de publicação eletrônica de teses e de dissertações, para atender àquelas instituições de ensino e pesquisa que não possuem sistemas automatizados para implantar suas bibliotecas digitais;
- Difundir os padrões e tecnologias adotadas, e dar assistência técnica aos potenciais parceiros na implantação das mesmas.

#### 2.4.2 O processo de pesquisa na base de dados do IBICT.

Não tivemos muita dificuldade com a nossa pesquisa na base do IBICT, uma vez que já tínhamos uma *string* elaborada para a obtenção de informações na pesquisa na base de dados da CAPES. Então, utilizamos essa mesma estratégia de busca:

- (brincadeira OR jogo OR brinquedo) AND (creche OR “Educação Infantil” OR “0 a 3 anos”)

Assim como na CAPES, elencamos três conjuntos categóricos que abrangiam as seguintes dimensões de análise: tema, faixa etária e contexto educacional.

Objetivamos com a nossa investigação realizar um estado do conhecimento do objeto de estudo, de forma que possamos contribuir para a produção do conhecimento acadêmico-científico voltado para a educação da infância em instituição pública, gratuita, laica e de qualidade.

Para alcançarmos o propósito de investigar quais e quantos trabalhos estavam catalogados na base de dados do IBICT, dividimos nossa pesquisa teórico-bibliográfica em três etapas, tal qual as do processo de pesquisa na base de dados da CAPES: 1) levantamos o número de teses e de dissertações utilizando a *string*, a delimitação temporal e o nome do programa; 2) refinamos os resultados, tendo os critérios de inclusão e de exclusão como estratégia de seleção das produções; 3) lemos e analisamos os trabalhos escolhidos.

#### 2.4.3 Os dados do levantamento bibliográfico.

A base de dados do IBICT possuía um recurso de filtragem inicial que possibilitava a pesquisa das teses e das dissertações pelo: ‘título’, ‘autor’, ‘assunto’. Este sistema não permitiu que começássemos a procura pelos trabalhos sem que um destes recursos estivesse previamente ativado.

À vista disso, foi necessário escolher dentre um desses respectivos recursos para iniciarmos a busca pois, caso contrário o sistema não processaria as informações solicitadas somente com a *string* elaborada para tal finalidade.

Quando realizamos a busca pelos trabalhos utilizando a *string* previamente elaborada, *a priori* sem nenhum filtro pelo ‘título’ ou ‘autor’ ou ‘assunto’, localizamos, em todos os períodos temporais e em todos os Programas de Pós-Graduação do país, um quantitativo de 2.527 trabalhos: 696 teses (27,54%) e 1.831 dissertações (72,46%).

Ao filtrar pelo ‘assunto’ encontramos um total de 78 produções: 67 dissertações (85,90%) e 11 teses (14,10%). Já com o refinamento pelo ‘título’ apuramos 95: 76 dissertações (80%) e 19 teses (20%).

Então, escolhemos as 95 teses e dissertações filtradas pelo ‘título’, em razão de que obtivemos um maior número com este recurso do que pela filtragem ‘assunto’, que correspondeu à 78.

Ao fazer o refinamento por meio do período temporal encontramos 67 trabalhos: 55 dissertações (82,09%) e 12 teses (17,91%).

Assim como na base de dados da CAPES, o IBICT ofertou muito mais dissertações do que teses em todos os processos de investigação, com ou sem filtragem.

Como existem vários Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* que depositam suas produções na base de dados do IBICT, estabelecemos como fonte de pesquisa apenas os trabalhos defendidos no Programa em Educação, da mesma forma que no processo investigativo na base de dados da CAPES.

Após o refino dos registros pelo 'Programa em Educação' achamos, no IBICT, 21 trabalhos: 16 dissertações (76,20%) e 5 teses (23,80%). Estes trabalhos foram organizados em um quadro (Apêndice B), contendo: o ano de publicação, a instituição, o tipo de trabalho, o nome do autor e o título.

À vista disso, constatamos que houve uma queda brusca nas informações processadas, a princípio sem nenhum filtro até chegarmos às 21 produções: 2.506 teses e dissertações a menos (99,16%).

Em relação ao refinamento por programa, averiguamos que houve uma queda significativa de 68,65% (46 trabalhos).

No decorrer da realização da nossa pesquisa, percebemos que o nosso objeto de estudo não se inseria somente na área da Educação, tão pouco no Programas em Educação. Diante disso, certificamos que possivelmente há mais trabalhos sobre a temática em outros Programas de Pós-Graduação. Porém, não procuramos quantos e quais eram esses programas.

Observamos que as áreas de conhecimento onde as teses e as dissertações estavam concentradas eram vastas, tanto quanto os Programas de Pós-Graduação que se revelaram numerosos.

Percebemos que a base de dados do IBICT capturou mais trabalhos no ano de 2008: 4 dissertações. Já com menos trabalhos catalogados tivemos os anos de 2003 (1 tese), 2005 (1 tese), 2006 (1 tese), 2011 (1 dissertação).

Até o presente momento descrevemos a primeira etapa da nossa pesquisa na base de dados do IBICT: levantamos um número de teses e de dissertações encontradas ao propormos a *string*, nome do programa e delimitação temporal, para que a mesma fornecesse os dados necessários para a nossa pesquisa.

Continuamos a nossa investigação com a segunda etapa, que foi a seleção das teses e das dissertações que foram lidas na íntegra, tendo como procedimento para tal propósito: a da leitura do título, do resumo e das palavras-chave dos 21 trabalhos.

Para a escolha das teses e das dissertações relevamos os critérios de inclusão e de exclusão já definidos e descritos para a escolha apenas das que tinham como objeto de estudo a brincadeira da criança de 0 a 3 anos na Educação Infantil.

Ao ler o título, o resumo e as palavras-chave dos 21 trabalhos, verificamos que: 4 (19,05%) não tratavam da brincadeira da criança na Educação Infantil; 3 (14,29%) tratavam da brincadeira da criança na Educação Infantil, porém não especificavam a faixa etária da criança; 14 (66,66%) tratavam da brincadeira da criança na Educação Infantil e especificavam faixa etária.

Dentre esses 21 trabalhos, averiguamos que 9 já estavam presentes na apuração final do levantamento realizado na base de dados da CAPES.

Assim como na CAPES, mesmo com a proposição da *string* como estratégia de busca “fidedigna”, o sistema capturou produções que não tinham qualquer relação com nosso objeto de estudo.

Essas informações nos levou à vários questionamentos. Os sistemas da CAPES e do IBICT são falhos? A *string* não estava acertadamente elaborada em termos de linguagem de programação e decodificação da mesma por parte do sistema da CAPES e do IBICT?

O que sabemos é que aleatoriamente e sem uma estratégia de busca bem definida não seria possível tão investigação, diante do que relatamos sobre o nosso insucesso tentando uma busca sem uma proposição lógico matemática.

Da mesma maneira que na CAPES, a base de dados do IBICT disponibilizou trabalhos que estudam a faixa etária da criança de forma “pulverizada” e aleatória. Identificamos 10 subcategorias: ‘0 a 6 anos’, ‘0 a 3 anos’, ‘2 anos’, ‘3 anos’, ‘3 a 6 anos’, ‘3 a 7 anos’, ‘4 anos’, ‘4 a 5 anos’, ‘4 a 6 anos’, ‘5 a 6 anos’.

Assim sendo, somente 6 trabalhos estavam dentro do nosso critério de inclusão. Entretanto, atestamos que 4 desse total apurado já constituíam a apuração final do levantamento bibliográfico da CAPES. Assim, restou somente 2 produções.

- *Infâncias nas brincadeiras: um estudo em creche pública e em creche privada de Campinas* de Dias (2005);
- *Aprendizagens nas brincadeiras de crianças de 2 anos na Educação Infantil: análise dos processos de desenvolvimento cultural* de E. N. Silva (2015);

## 2.5 A produção acadêmico-científica na base de dados da ANPED Nacional e ANPED Centro-oeste.

Finalizamos esta primeira seção com a realização do nosso levantamento bibliográfico na base de dados da ANPED Nacional e ANPED Regional Centro-oeste.

Dissertamos primeiramente sobre a nossa pesquisa nas duas precedentes bases de dados – respectivamente CAPES e IBICT – em razão de que são bases constituídas por teses e dissertações produzidas no Brasil.

Já a base de dados da ANPED, tanto a Nacional quanto as Regionais (no caso a Centro-oeste), contêm trabalhos, pôsteres e comunicações orais publicados nos eventos anuais (Nacional) e bienais (Regionais) da respectiva associação.

Por isto, decidimos investigar base por base, categorizando-as de acordo com o tipo de produção, para que ficasse mais coeso o nosso processo de investigação.

Definimos como fonte de pesquisa somente os ‘trabalhos’ disponíveis na base de dados da ANPED Nacional e Centro-oeste, desconsiderando os pôsteres e as comunicações orais, uma vez que foram elementos insuficientes para a nossa pesquisa.

Ao contrário das bases de dados anteriormente pesquisadas, a ANPED está organizada e estruturada em GT’s (Grupos de Trabalhos que somam um total de 24), e não em Programas. Elencamos como Grupo de Trabalho pesquisado o GT-07, que pesquisa a Educação da criança de 0 a 6 anos, e a Região Centro-oeste para realizarmos a pesquisa dos trabalhos, pois compreendemos que a UFG, a qual esta pesquisa está sendo desenvolvida, se encontra nesta região, bem como os pesquisadores desta instituição.

Acordamos em dissertar sobre a ANPED Nacional juntamente com a ANPED Regional Centro-oeste porque estas compõe a mesma fonte de pesquisa, diferenciando somente as reuniões nacionais e as reuniões regionais (também denominadas de “anpedinhas”).

### 2.5.1 A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) é uma sociedade civil sem fins lucrativos que reúne (anualmente e bienalmente) pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação de todo o Brasil.

O principal objetivo da ANPED é contribuir para o fortalecimento e consolidação das pesquisas científicas na pós-graduação (mestrado e doutorado) em Educação. Além das reuniões científicas, a ANPED promove a publicação da Revista Brasileira de Educação.

A respectiva Associação foi fundada em 16 de março no ano de 1978. Desde então atua de forma decisiva e comprometida, “lutando” pela universalização e pelo desenvolvimento da educação brasileira.

No decorrer de sua trajetória histórica, a ANPED construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica relevante, contribuindo para: a fomentação da pesquisa; o fortalecimento da formação de mestres e doutores em Educação; a promoção do debate entre os pesquisadores; o préstimo aos Programas de Pós-Graduação em Educação do país.

As reuniões nacionais e regionais propiciam a construção de um espaço permanente para o debate científico e político, e para a formação de professores e de pesquisadores. Espaço que possibilita a democratização da ciência, da cultura e da educação brasileira.

A ANPED preza pela educação democrática de qualidade para a população brasileira, almejando-a como política pública social para todos, como ensino público, laico, gratuito e de qualidade, visando a redução das desigualdades socioeconômicas que marcam o Brasil.

É importante ressaltar que os trabalhos que são apresentados na ANPED Nacional e ANPED Centro-oeste – e demais regionais – são trabalhos que se derivam de pesquisas científicas que são desenvolvidas à nível de Pós-Graduação *stricto sensu*, ou seja, trabalhos advindos de pesquisas realizadas nos cursos de Mestrado (Dissertação) e Doutorado (Tese). Estes trabalhos são criteriosamente avaliados em um processo de análise e de seleção pelo Comitê Científico.

A partir de 2013 as reuniões da ANPED Nacional passaram a ser realizadas a cada dois anos, de forma alternada: em um ano é realizada a nacional e no ano posterior a esta são realizadas as regionais – Anpedinhas e EPENN (Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste).

Anteriormente ao ano supracitado as reuniões nacionais aconteceram anualmente por 35 anos consecutivos. Já as reuniões regionais desde o ano de 1996 aconteceram bianualmente nas cinco regiões do Brasil: Norte, Sul, Nordeste, Centro-oeste e Sudeste.

A reunião da ANPED Centro-oeste é realizada por meio de um esforço conjunto de pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação desta região, que se reúnem

objetivando a discussão, o debate e a divulgação das produções. A primeira reunião desta Regional da ANPED ocorreu em 1996 em Mato Grosso do Sul.

Importante ressaltar que esta regional além de ser composta pelo Estado de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal engloba, também, o Estado de Minas Gerais. Para saber mais acesse: <http://www.anped.org.br/>

#### 2.5.2 O processo de pesquisa na base de dados da ANPED Nacional e ANPED Centro-oeste.

Estes levantamentos bibliográficos se referem a mesma fonte de pesquisa: a ANPED. Porém, as reuniões desta associação estão divididas em nacional e regional. Por isto, pesquisamos e catalogamos separadamente os trabalhos localizados na ANPED Nacional e ANPED Centro-oeste (Apêndice C e Apêndice D, respectivamente). Todavia, a descrição sobre a investigação nessas duas bases de dados foi feita neste mesmo subtítulo.

Não tivemos muita dificuldade em localizar os trabalhos na ANPED Nacional, em virtude de que esta possui uma base de dados pública *online*. São produções publicadas do ano de 2000 até a última reunião, que ocorreu em 2015. O nosso período temporal foi delimitado a partir de 1999, entretanto os trabalhos deste ano não estavam disponibilizados na base de dados da ANPED Nacional, apenas na versão impressa.

Em relação à ANPED Centro-oeste ocorre o inverso, existem mais produções na versão impressa do que publicadas na base de dados. Só estão disponíveis nesta os trabalhos da reunião do ano de 2016, que aconteceu em Brasília-DF.

À vista disso, tivemos certa dificuldade na obtenção de informações nessas duas bases de dados, principalmente na ANPED Centro-oeste. Então, fomos em busca da versão impressa (caderno de resumos) e digital (CD-ROM), conseguindo-as na biblioteca do NEPIEC.

Na ANPED Nacional foi possível utilizar as ferramentas de busca da própria base de dados, facilitando a filtragem dos trabalhos. Como não foi possível realizar a investigação por meio da *string* – elaborada para a pesquisa na CAPES e IBICT – utilizamos uma outra estratégia de busca, que foi o uso de forma separada dos descritores ‘brincadeira’, ‘jogo’, ‘brinquedo’; considerando apenas os trabalhos do GT-07, do período de 1999 a 2015.

Quanto à versão impressa e digital da ANPED Centro-oeste só foi possível a seleção dos trabalhos por meio de uma investigação minuciosa nos cadernos de resumos e nos CD’s: ano por ano, reunião por reunião, trabalho por trabalho.

Assim como nas outras bases de dados, a investigação na ANPED Nacional e Centro-oeste foi realizada em três etapas: 1) levantamento bibliográfico através dos termos de busca; 2) refinamento dos trabalhos por meio dos critérios de inclusão e de exclusão; 3) leitura na íntegra das produções para análise dos dados.

### 2.5.3 Os dados do levantamento bibliográfico.

Na base de dados da ANPED Nacional existe a opção de busca ‘biblioteca’, que ao clicar abre outra ‘itens da biblioteca’. É desta forma que começamos nossa pesquisa.

Ao abrir esta última opção, a base possibilitou a pesquisa das produções através dos descritores. Desta maneira, usamos separadamente os termos de busca, selecionamos ‘buscar’, ‘GT-07’ na opção ‘grupo de trabalho’. Nesse processo conseguimos catalogar um total de 17 trabalhos, no GT-07, sobre a brincadeira da criança na Educação Infantil, no período de 1999 a 2015.

Ficamos um pouco “intrigadas” por termos encontrado poucas produções sobre a temática em um período de 17 anos de ANPED Nacional. Por isso, além desse processo descrito, pesquisamos em ‘reuniões científicas’, depois na opção ‘nacionais’, para verificarmos se haveria mais algum trabalho sobre a temática que não foi disponibilizado pela base de dados.

Ao processar essas informações a base de dados forneceu registros da primeira reunião, que ocorreu no ano de 1978, até a última reunião da ANPED Nacional. Fizemos este processo investigando ano por ano, reunião por reunião, trabalho por trabalho. Relembramos que o ano de 1999 só havia versão impressa das produções.

Ao fazer isto, conferimos realmente que existem somente 17 trabalhos, no GT-07, da ANPED Nacional, que tratam sobre a brincadeira na Educação Infantil, no período temporal estabelecido. Essas produções foram classificadas por: ano de publicação, ordenação da reunião, instituição, autor(a) e por título. (Apêndice C).

Como a pesquisa pelos trabalhos publicados na ANPED Centro-oeste ocorreu de forma criteriosa, investigamos a versão impressa e digital já selecionando o ano em que o trabalho foi apresentado e o GT-07, levando em consideração os descritores pré-estabelecidos. Nesse processo de investigação, conseguimos localizar apenas 3 trabalhos que tratavam da brincadeira da criança na Educação Infantil, no período de 1999 a 2015. Estes trabalhos foram organizados em um quadro (Apêndice D), contendo: o ano de publicação, a ordenação do encontro, a instituição, o autor(a) e o título.

Assim sendo, encontramos muito mais trabalhos que tratam da brincadeira da criança na Educação Infantil na ANPED Nacional do que na ANPED Centro-oeste.

Passamos, então, para a segunda etapa da pesquisa, que foi o refinamento das produções por meio da leitura do título, do resumo e das palavras-chave, elencando aquelas que tratavam da brincadeira das crianças de 0 a 3 anos.

Mesmo tendo um o quantitativo mínimo de trabalhos, e considerando que os mesmos possuíam poucas páginas, decidimos ler somente o título, as palavras-chave e o resumo, uma vez que já tínhamos estabelecido esse critério de seleção para todas as produções que seriam lidas na íntegra, em todas as bases de dados.

Tendo como subsídio as informações obtidas, encontramos apenas 2 trabalhos que tratavam da brincadeira da criança de 0 a 3 anos de idade na Educação Infantil, no período de 1999 a 2015, na base de dados da ANPED Nacional, e nenhum na base de dados da ANPED Centro-oeste.

Assim como nas demais bases de dados já analisadas, as produções estavam concentradas na faixa etária do pré-escolar, ou melhor, trabalhos que de alguma maneira incluía qualquer idade entre '4 a 6 anos'.

Frisamos que de um total de 20 trabalhos localizados nesta fonte de pesquisa, 9 não especificavam a faixa etária no título ou no resumo ou nas palavras-chave, um percentual equivalente à 45%. Estes trabalhos foram ponderados na apuração dos dados obtidos, pois indicavam uma quantidade relativa correlacionada ao total de produções catalogadas.

Diante do exposto, restaram somente 11 trabalhos (55%) para serem selecionados para a leitura na íntegra de acordo com os critérios de inclusão e de exclusão.

Por fim, apuramos apenas 2 trabalhos (10%) que tratavam da brincadeira da criança de 0 a 3 anos na Educação Infantil, no período estabelecido, na base de dados da ANPED Nacional, e nenhum na ANPED Centro-oeste. Os respectivos foram:

- *Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico* de Maria de Fátima Vasconcelos da Costa (2003);
- *O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens* de Maria Cecília Rafael de Gões (2000).

## 2.6 Os dados obtidos em síntese.

Inicialmente gostaríamos de fazer alguns apontamentos para introduzirmos o assunto abordado neste fim de seção.

A princípio consideramos que a análise desse material não abrange a totalidade do que se tem produzido à nível acadêmico e científico nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil.

Relevamos, também, que há e sempre haverá a diversidade de epistemologias, métodos, metodologias, teorias, conceitos dentro de um mesmo campo científico. Cada trabalho foi analisado com finalidade científica, nos afastando ao máximo de possíveis pré-conceitos e pré-noções “imersas” dentro da nossa dimensão sociocultural, que por vezes existem em comum características peculiares com a dos autores estudados, e ao mesmo tempo apresentam singularidades próprias das nossas concepções de brincadeira, de Educação Infantil e de criança.

Posto isto, apresentamos, no Quadro 2, todos trabalhos selecionados para a análise, de todas as bases de dados:

**Quadro 2.** Trabalhos selecionados para análise.

<b>Numeração</b>	<b>Base de dados</b>	<b>Trabalhos</b>
<b>1</b>	<b>CAPES</b>	SANTOS, V. L. B. <b>A estética do faz de conta:</b> práticas teatrais na educação infantil. Porto Alegre – RS: Faculdade de Educação da UFRS, 2000. (Dissertação de Mestrado).
<b>2</b>	<b>CAPES</b>	PINHO, A. F. A. <b>Brincando, a gente se entende...</b> análise da brincadeira na creche como espaço de desenvolvimento infantil. Recife – PE: Faculdade de Educação da PE, 2001. (Dissertação de Mestrado).
<b>3</b>	<b>CAPES</b>	CARVALHO, M. J. P. <b>Brincar, para quê?</b> A brincadeira como espaço de apropriação de conhecimentos em crianças de três anos. Recife – PE: Faculdade de Educação da UFPE, 2002. (Dissertação de Mestrado).
<b>4</b>	<b>CAPES</b>	SILVA, A. T. G. A. M. <b>O direito de brincar:</b> construindo a autoria do pensar. Faculdade de Educação da USP, 2006. (Dissertação de Mestrado).
<b>5</b>	<b>CAPES</b>	ARAÚJO, S. C. <b>O Jogo simbólico da criança cega.</b> Salvador – BA: Faculdade de Educação da UFBA, 2007. (Dissertação de mestrado).

6	CAPES	BÔAS, M. C. V. <b>Construção da noção de número na Educação Infantil:</b> jogos como recurso metodológico. São Paulo – SP: Faculdade de Educação da USP, 2007. (Dissertação de mestrado).
7	CAPES	ARALDI, M. <b>Prática pedagógica no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil para crianças de 0 a 3 anos:</b> proposta de intervenção visando o brincar, cuidar e educar. Londrina – PR: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Londrina, 2007. (Dissertação de mestrado).
8	CAPES	FARIA, M. A. <b>Brincadeira de faz-de-conta:</b> ressignificação de papéis entre o real e o imaginário. Niterói – RJ: Faculdade de Educação UFF, 2009. (Dissertação de Mestrado).
9	CAPES	LIRA, A. C. M. <b>Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos:</b> uma análise de propostas exemplares. São Paulo – SP: Faculdade de Educação da USP, 2009. (Tese de Doutorado).
10	CAPES	COLLING, G. S. <b>Compreensão de professoras de educação infantil acerca do faz de conta e das culturas infantis.</b> Blumenau – SC: Faculdade de Educação da FURB, 2010. (Dissertação de Mestrado).
11	CAPES	MAYNART, R. C. <b>A brincadeira e o processo de constituição do eu psíquico da criança:</b> implicações para educação infantil. Maceió – AL: Faculdade de Educação da UFAL, 2010. (Dissertação de Mestrado).
12	CAPES	SILVA, E. A. <b>O jogo na perspectiva da teoria histórico-cultural na educação infantil de Cuba.</b> Presidente Prudente – SP: Faculdade de Educação da UNESP, 2010. (Dissertação de mestrado).
13	CAPES	NEITZEL, S. T. L. <b>Brincadeira e aprendizagem:</b> concepções docentes na Educação Infantil. Porto Alegre – RS: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. (Dissertação de Mestrado).
14	CAPES	SILVA, J. R. <b>A brincadeira na educação infantil:</b> uma experiência de pesquisa e intervenção. Presidente Prudente – SP:

		Faculdade de Educação da UNICAMP, 2012. (Dissertação de Mestrado).
15	CAPEB	CORDEIRO, Z. A. <b>“Brincadeira de mamãe”</b> : subjetividades entrelaçadas. Tubarão – SC: Faculdade de Educação da UNISUL, 2013. (Dissertação de Mestrado).
16	CAPEB	GALONI, V. <b>O brincar na educação infantil</b> : reflexões de uma professora pesquisadora. Piracicaba – SP: Faculdade de Educação da UNIMEP, 2014. (Dissertação de Mestrado).
17	CAPEB	NICOLIELO, M. E. <b>“Empresta, por favor”?</b> : Processos de ensinar e de aprender em brincadeiras de crianças na Educação Infantil. São Carlos – SP: Faculdade de Educação da UFSCAR, 2015. (dissertação de mestrado).
18	CAPEB	MENEGUZZO, L. A. <b>O brincar na educação infantil</b> : a influência das tecnologias digitais móveis no contexto da brincadeira. Caxias do Sul – RS: Faculdade de Educação da UCS, 2015. (Dissertação de Mestrado).
19	IBICT	DIAS, L. S. <b>Infâncias nas brincadeiras</b> : um estudo em creche pública e em creche privada de Campinas. Campinas – SP: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2005. (Dissertação de Mestrado).
20	IBICT	SILVA, E. N. <b>Aprendizagens nas brincadeiras de crianças de 2 anos na Educação Infantil: análise dos processos de desenvolvimento cultural</b> . São Carlos – SP: Faculdade de Educação da UFSCAR, 2015. (Dissertação de Mestrado).
21	ANPED	COSTA, M. F. V. Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico. <i>In</i> : REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26ª reunião, Poços de Caldas, 2003. <b>Anais...</b>
22	ANPED	GOÊS, M. C. R. O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens. <i>In</i> : REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23ª reunião, Caxambú, 2000. <b>Anais...</b>

Fonte: Arquivo da pesquisadora/NEPIEC/2017

Sublinhamos que a análise desses 22 trabalhos foi realizada na quarta seção. Na próxima seção fizemos uma discussão crítico-reflexiva sobre a brincadeira da criança de 0 a 3

anos na Educação Infantil, a partir da perspectiva da Psicologia Sócio-histórico-dialética; para compreendermos essa atividade da criança, que merece nossa atenção, em especial essa faixa etária.

### **3 A BRINCADEIRA DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICO-DIALÉTICA.**

O objetivo desta seção é proporcionar uma melhor compreensão sobre a brincadeira da criança de 0 a 3 anos na Educação Infantil em uma perspectiva da Psicologia Sócio-histórico-dialética. Para tanto, realizamos um estudo da Psicologia-histórico-cultural desenvolvida por Vigotski, em meados de início do século XIX, na antiga União Soviética.

A psicologia vigotskiana foi desenvolvida a partir do método genético-experimental, que compreende que os processos psicológicos superiores surgem e sofrem transformações ao longo do processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano. Portanto, devem ser estudados a partir de sua gênese e de sua história.

Delineamos nossa pesquisa com base no método do materialismo histórico-dialético, proposto por Marx e Engels, e da Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski, Luria e Leontiev. Nosso referencial teórico postula a importância de compreender os processos psicológicos superiores em desenvolvimento no psiquismo da criança, nessa faixa etária, levando em consideração a aprendizagem e o desenvolvimento possibilitado pelo meio sociocultural o qual a criança está inserida.

Apresentamos, também, uma discussão terminológica a partir dos termos jogo, brinquedo e brincadeira, diante do fato de que existe uma “polêmica” que percorre esse assunto nas diversas teorias. Os próprios autores recorridos para a realização da nossa pesquisa, discutem sobre a divergência conceitual desses termos. Dessa forma, apresentamos o nosso conceito de jogo, brinquedo e brincadeira para que possamos ter uma concepção coerente com nossa base epistemológica.

Finalizamos esta terceira seção, com um estudo aprofundado sobre a brincadeira da criança de 0 a 3 anos de idade na Educação Infantil de acordo com a perspectiva Sócio-histórico-dialética, tendo como referência os seguintes autores: Vigotski; Leontiev; Luria; Elkonin; Wallon; Barbosa. O estudo proposto nesta seção advém da necessidade de compreender a nossa concepção acerca da brincadeira da criança institucionalizada com idade de 0 a 3 anos; e entender que essa atividade está presente não somente na faixa etária de 0 a 3 anos, mas também no pré-escolar, pois compreendemos que não há fragmentação do período da infância.

### 3.1 O materialismo histórico-dialético e a perspectiva da Psicologia Sócio-histórico-dialética: pressupostos teórico-metodológicos para compreensão da sociedade e do psiquismo humano.

Entendemos que seja possível, mas não adequado, do ponto de vista científico, analisar um objeto de pesquisa sem contextualizá-lo dentro de uma determinada sociedade, um momento histórico, uma cultura, um modo de produção. A dialética, enquanto tendência de pesquisa educacional, exige que a contextualizemos em relação às outras abordagens epistemológicas que embasam teoricamente a prática da pesquisa em educação em um determinado momento histórico.

A contextualização do objeto de pesquisa nos permite (re)dimensionar a sua importância acadêmico-científica como uma alternativa teórico-metodológica, e a sua perspectiva em um delimitado momento da realização da pesquisa em desenvolvimento, em âmbito de Pós-Graduação em Educação. (GAMBOA, 2000). Posto isto, elucidamos que a abordagem crítico-dialética nos permite, na qualidade de pressuposto teórico-metodológico, uma melhor compreensão e análise-crítica-reflexiva da sociedade do capital e do psiquismo humano.

Recorrer ao método do materialismo-histórico-dialético, de Marx e Engels, se tornou tarefa fundamental para a realização da nossa pesquisa, que não trata de qualquer sujeito, objeto, sociedade, cultura e tempo histórico. Antes mesmo de responder à questão principal, que indica a natureza do processo dialético de conhecimento, que é como se produz a realidade social, é necessário responder: qual é a nossa concepção da realidade social? (FRIGOTTO, 2000).

Demarcamos a dialética materialista-histórica enquanto concepção de homem, de mundo e de sociedade; enquanto método, que permite a apreensão da realidade a qual estamos inseridos; enquanto práxis, que concebemos como um “diálogo” entre a teoria e a prática; buscando a transformação e novas sínteses sobre o conhecimento científico e sobre a realidade histórica, concreta, multideterminada e contraditória. (NETTO, 2011).

Dentro do contexto histórico-material a dialética propõe um diálogo entre a abordagem empírica e a fenomenológica, produzindo uma síntese entre essas duas tendências filosóficas. Desta maneira, Gamboa (2000, p. 94) afirma que a pesquisa científica, sob o viés da abordagem crítico-dialética, “[...] surge como nova opção entre a pesquisa empírico-analítica e a fenomenológico-hermenêutica, apropriando-se, no nível de nova síntese, de algumas categorias desenvolvidas nessas duas abordagens.”

A teoria marxista teve papel científico fundante na teoria vigotskiana e walloniana, pois o método materialista histórico-dialético concebe que todos os fenômenos sejam estudados como processos em constante movimento e mudança. Diante de um objeto de estudo, sob à ótica da psicologia, incube ao cientista desenvolver sua investigação (re)construindo a gênese e a história do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, do comportamento e da consciência humana.

Diante do exposto, assumimos a nossa pesquisa em Educação Infantil incorporada à abordagem Sócio-histórico-dialética, pois o método dialético nos conduz à um outro olhar diante da pesquisa nesse contexto educacional; ao modo que nos possibilita explicar, e não somente descrever, os processos e os fenômenos, que não são lineares e estão em constante (re)construção. Dessa forma, podemos criar novas categorias de análise que subsidiam nossa compreensão da historicidade e do movimento, e as especificidades o objeto de investigação. (BARBOSA, 2006).

### 3.2 Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) e a Psicologia Histórico-Cultural.

No dia 17 de novembro de 1896 nascia na cidade de Orsha, na Bielorrússia, um importante intelectual da história da humanidade: Lev Semenovich Vigotski<sup>11</sup>. Um dos poucos homens capazes de atingir a mais elevada capacidade intelectual de seu tempo e de nossa sociedade contemporânea; como afirma Luria (2014; 1992) em uma breve biografia sobre Vigotski<sup>1213</sup>.

Infelizmente Vigotski morreu muito jovem! Era portador de tuberculose – doença incurável nesta época – e aos 38 anos de idade, no ano de 1934, morreu em Moscou deixando

---

<sup>11</sup> Dependendo do tradutor(a) podemos encontrar este nome em diferentes grafias: Vigotski, Vigotsky, Vygotski, Vygotsky, Vygotskii, Vygotskii. Diante disto, optamos por manter a grafia “Vigotski” por compreendermos que durante a pesquisa constatamos que a maioria das obras traduzidas diretamente do russo para o português traz esta grafia; salvo algumas obras que são traduzidas do inglês para o português, e também por entendermos que é necessário romper com a toda e qualquer lógica americanizada. Utilizaremos a grafia Vigotski nos casos de referência ao autor e preservaremos a grafia adotada pelos tradutores das editoras de acordo com a obra citada.

<sup>12</sup> Podemos encontrar esta breve biografia que Luria (2014) fez de Vigotski no artigo *Vigotskii* que compõe o livro *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (este livro contém oito artigos escritos por Vigotski, Luria e Leontiev) e no terceira seção do livro escrito por Luria (1992) *A construção da mente*.

<sup>13</sup> Muitos de seus manuscritos se perderam durante a Segunda Guerra Mundial na antiga União Soviética e muitos outros, ainda, continuam sem tradução do original em russo. (VEER; VALSINER, 2014; COLE; SCRIBNER, 2007; JOHN-STEINER; SOUBERMAN, 2007). A teoria de Vigotski chegou ao Brasil no ano de 1984 por meio do livro *A formação social da mente* (VIGOTSKI, 2007); este é uma coletânea de textos do autor e foi o primeiro livro a ser traduzido do inglês (traduzido do russo em 1979) para o português aqui em nosso país, como veremos adiante. Atualmente, sua teoria vem sendo estudada com mais rigor e profundidade no contexto acadêmico nas mais diversas áreas do conhecimento científico, principalmente na área da Educação e da Psicologia.

um importante legado teórico produzido em apenas uma década. (VEER; VALSINER, 2014; COLE; SCRIBNER, 2007; JOHN-STEINER; SOUBERMAN, 2007).

Vigotski, assim como Marx, era de família judia e abastada. O pai era bancário e sua mãe era professora. Era o segundo dos oito filhos do casal. Em relação a sua educação formal, foi atendido em casa até os seus quinze anos de idade pelos melhores professores da época. Era poliglota, aprendeu a ler e a escrever em alemão, latim, hebraico, francês e inglês, além do russo. O domínio de várias línguas possibilitou-lhe o estudo nas mais diversas áreas do conhecimento, principalmente literatura e arte<sup>14</sup>. Casou-se aos 28 anos de idade com Roza Smekhova, com quem teve duas filhas. (VEER; VALSINER, 2014).

Viveu sua infância e adolescência em Gomel, na Bielorrússia. No ano de 1914 mudou-se para Moscou, onde começou a frequentar a faculdade de Medicina. Logo transferiu de faculdade e cursou simultaneamente faculdade de Direito e de Literatura, na Universidade de Moscou, e faculdade de História e de Filosofia, na Universidade Popular de Shanojavski. Sua tese apresentada em 1916 na conclusão da faculdade de literatura, *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* (VIGOTSKI, 1999a), deu origem em 1925 a sua memorável obra *Psicologia da Arte* (VIGOTSKI, 1999b).

Posteriormente, juntamente com Luria, retornou a cursar a faculdade de Medicina, inicialmente em Moscou transferindo-se logo após para Kharkov onde concluiu o respectivo curso. Retornou para Gomel em 1917 (início da Revolução Russa), onde lecionou – tendo apenas 21 anos de idade – literatura e psicologia até o ano de 1924. Concomitantemente a esta atividade, coordenou o Departamento de Educação de Gomel que atendia deficientes físicos e mentais. (VEER; VALSINER, 2014; COLE; SCRIBNER, 2007; JOHN-STEINER; SOUBERMAN, 2007).

Seu interesse pela criança com “defeitos congênitos” levou-o a fundar em Gomel, ainda na década de 1920, o Instituto de Defectologia<sup>15</sup> Experimental. (VIGOTSKI, 2011; VEER; VALSINER, 2014; COLE; SCRIBNER, 2007; JOHN-STEINER; SOUBERMAN, 2007).

Durante os anos de 1925 a 1934 (ano em que morreu) lecionou psicologia e pedagogia nas cidades de Moscou e Leningrado. Em 1934 Vigotski retornou à Moscou, onde participou como palestrante do II Congresso de Neuropsicologia em Leningrado – principal

---

<sup>14</sup> É interessante ressaltar o grande interesse de Vigotski pelo teatro, arte e literatura. (VIGOTSKI, 1999a; 1999b).

<sup>15</sup> A Defectologia é uma ciência que estuda os defeitos congênitos do cérebro e do sistema nervoso.

evento científico sobre psicologia da época. Sua defesa, neste evento, foi brilhante, de acordo com Luria<sup>16</sup> (2014; 1992).

Posicionou-se na perspectiva dialética defendendo que a consciência como um conceito que deveria permanecer no campo da psicologia e que deveria ser estudada pelos meios objetivos e não subjetivos. Este último era o meio pelo qual se posicionava a psicologia até então vigente, como apresenta Barbosa (1991; 1997).

Existe uma realidade social objetiva e Vigotski enfatizou, no congresso supracitado, que era necessária uma ciência dedicada à ela com métodos adequados para estudar a psicologia da sociedade que é constituída por divisão de classe, ou seja, a sociedade capitalista. É conhecer as leis objetivas destes fenômenos e as condições sociais que produzem as contradições internas nos indivíduos e como superar estas contradições; o jovem palestrante insistiu que o objetivo da psicologia social era contribuir com a formação do homem comunista (COLE; SCRIBNER, 2007; JOHN-STEINER; SOUBERMAN, 2007).

Quando Vigotskii se levantou para apresentar sua comunicação, não tinha um texto escrito para ler, nem mesmo notas. Todavia, falou fluentemente, parecendo nunca parar para buscar na memória a ideia seguinte. Mesmo se o conteúdo de sua exposição fosse corriqueiro, seu desempenho seria considerado notável pela persuasão de seu estilo. Mas sua comunicação não foi, de forma alguma, vulgar. Em vez de escolher um tema de interesse secundário, como poderia convir a um jovem de vinte e oito anos falando pela primeira vez em um encontro de prolectos colegas

---

<sup>16</sup> Alexander Romanovich Luria nasceu em 1902 na cidade de Kazan, capital de Tartaristão, na Rússia. Seus pais eram socialistas. Luria defrontou-se, aos 15 anos de idade, ainda no curso secundário, com a revolução soviética. Neste contexto de II Guerra Mundial, foram abertas as portas da universidade para quem quisesse cursá-la e Luria se matriculou no Departamento de Ciências Sociais. Entretanto, seu interesse estivesse voltado para a psicologia. Devido ao seu alto nível no trabalho intelectual e erudição em psicologia e pedagogia, em 1924, Luria foi convidado a se juntar ao jovem corpo de cientistas do recém-criado Instituto de Psicologia de Moscou, onde se juntou a Alexis Leontiev com o objetivo de estudar as bases materiais do fenômeno psicológico do ser humano, pautados na concepção de Pavlov que estudava o condicionamento na psicologia do comportamento (reflexo condicionado) por meio de análises com experiências feitas em animais. Todavia, em suas pesquisas, Luria concluíra que este método se apresentava insatisfatório para abordar os aspectos especificamente humanos. Isto foi superado quando Luria viu na perspectiva de Vigotski uma solução para superar esse dilema que o conflitava. Desde o momento em que Vigotski se integrou ao corpo dos jovens estudiosos do Instituto de Psicologia de Moscou ele passou a ser o líder intelectual do mesmo; mais especificamente líder das pesquisas que desenvolvia com Luria e Leontiev. O próprio Luria em vários de seus artigos, diz modestamente que nada mais fez na vida que seguir as bases teóricas de uma psicologia marxista formulada por Vigotski. O fundamento básico desta nova ciência psicológica pautada no método marxista é que os processos psicológicos superiores humanos são mediados pela linguagem e estruturados em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis e não em localizações anatômicas fixas no cérebro. Em função dessas concepções Vigotski e Luria passaram a se interessar pelo fenômeno da instalação, perda e recuperação de funções ao nível do sistema nervoso central. Este interesse levou-os a cursar medicina na década de 1930. Com a morte de Vigotski, em 1934, Luria permaneceu com as pesquisas sob o viés do materialismo histórico-dialético e se tornou um dos maiores e mais renomados neuropsicólogos do mundo; perfazendo uma publicação, nesta área, equivalente há mais de 30 livros. Aos 75 anos de idade, Luria morreu em Moscou, em 1977. (LURIA, 1987; 1979; 2014; 1981; 1992; BARBOSA, 1991; 1997; NETO; [et al], 2014; LEFÈFRE, 1981; PRIBAM, 1981; OLIVEIRA; REGO, 2010; CIPOLLA, 1992).

de profissão, Vigotskii escolheu o difícil tema da relação entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem. (LURIA, 2014, p. 21).

Seu desempenho intelectual neste congresso levou-o a ser convidado à trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. Neste mesmo evento, Vigotski conheceu Luria (2014; 1992) – colega de Leontiev<sup>17</sup> com quem desenvolvia suas pesquisas pautadas no método motor combinado –, seu futuro “braço direito”, juntamente com Leontiev, nas futuras pesquisas sobre psicologia desenvolvidas sob um viés literalmente paradoxal. (COLE; SCRIBNER, 2007; JOHN-STEINER; SOUBERMAN, 2007; VEER; VALSINER, 2014).

Vigotski (1996) buscou como alternativa para superar a crise da psicologia – termo definido por ele para explicar o conflito entre as concepções idealistas e mecanicistas da psicologia vigente da sua época – o estudo dos processos mentais sob o viés do materialismo histórico-dialético, proposto por Marx (2011b; 2008; 2013).

Vários psicólogos tentaram construir uma psicologia marxista, mas Vigotski (1996; 2007; 2009) foi o primeiro a elaborar uma teoria que correlaciona a origem das funções psicológicas superiores e a concepção dialética de mudança histórica da sociedade humana. Compreendeu que o materialismo histórico e dialético era o método capaz de desvelar, entender e solucionar os paradoxos científicos da psicologia em “crise”.

Após a Revolução Russa, que teve início em outubro de 1917, a ciência oficial posta na União Soviética aderiu à teoria objetiva de Marx, conflitando, desta forma, contra a ciência oficial dos burgueses, que era considerada uma ciência subjetivista. Diante disto, fora necessário romper com a psicologia social tradicional pré-marxista posta na União Soviética que estava arraigada ao subjetivismo sociológico e, conseqüentemente, desenvolver uma

---

<sup>17</sup> Alexis N. Leontiev nasceu em 1903 em Moscou. Tornou-se um renomado psicólogo soviético a trabalhar juntamente com Vigotski e Luria. Graduou-se em Ciências Sociais e era membro da Academia Soviética de Ciências Pedagógicas. Em 1968, recebeu o título de doutor *honoris causa* pela Universidade de Paris. Assim como Vigotski e Luria, Leontiev debruçava suas pesquisas em torno das relações existentes entre o desenvolvimento do psiquismo do homem e a cultura, afirmando que havia relação intrínseca entre a evolução das funções psíquicas e a apropriação individual da experiência histórica do sujeito. Como Luria, Leontiev, antes de conhecer Vigotski, direcionava seus estudos baseado em uma concepção pavloviana, o que acarretou um impasse ao verificar que esta concepção era insuficiente para explicar os processos psicológicos do homem. Desde a chegada de Vigotski ao Instituto de Psicologia de Moscou, Leontiev mudou sua concepção mecanicista do comportamento do homem e passou a direcionar seus estudos buscando a construção, juntamente com Vigotski e Luria, de um referencial materialista histórico e dialético para a psicologia social. Em sua memorável obra *O desenvolvimento do psiquismo* Leontiev aborda sobre a natureza social e histórica do psiquismo humano traçado sob a teoria marxista do desenvolvimento histórico das sociedades e do homem. Leontiev fundou a Faculdade de Psicologia da Universidade de Moscou da qual se tornou o decano. Morreu em 1979 aos 76 anos de idade. (LEONTIEV, 1985; 2004; 2014; LEYVA; BILBAO; POTRONY, 1985; LURIA, 2014; 1992; BARBOSA, 1991; 1997; NETO; [et al], 2014).

psicologia social fundamentada no método dialético proposto por Marx e Engels. (MUNNÉ, 1982; VEER; VALSINER, 2014).

Este principal embasamento teórico – preconizada no pensamento marxiano – daria os subsídios necessários para o desenvolvimento desta nova ciência, tanto quanto para a filosofia, para a sociologia e para a psicologia social. Estas referidas ciências – dentre outras que verticalizam suas pesquisas de acordo com o método dialético proposto por Marx e Engels – são rapidamente integradas ao marxismo, entretanto são proibidas de serem ensinadas, a partir do ano de 1922, em todas as Universidades da União Soviética. (MUNNÉ, 1982; VEER; VALSINER, 2014).

Por efeito a este contexto social, histórico e econômico, e principalmente por contraposições ideológicas, as obras de Vigotski foram proibidas na União Soviética durante o regime stalinista (1924-1953). Josef Stalin se julgava o único legítimo interprete de Karl Marx, reduzindo, desta forma, o marxismo a um pensamento único e deturpado. “El marxismo sujeto a la ortodoxia de un partido, sobre todo si éste está en el poder y señala las directrices de la ciencia oficial, no ha sido demasiado prolífico en le campo psicológico social, campo que ha sido tratado hasta hace relativamente pocos años con fuertes reticencias. [...]” (MUNNÉ, 1982, p. 29).

Um dos principais motivos, dentre outros, que propiciou a proibição da teoria de Vigotski na Antiga União Soviética na Ditadura Stalinista durante a Segunda Guerra Mundial foi as divergências ideológicas relacionadas à concepção de linguística entre Vigotski e Stalin, como nos esclarece G.L. Vygodskaia e T.M. Lifanova no artigo *Through a Daughter's Eyes*<sup>18</sup> (Cont.) publicado no *Journal of Russian and East European Psychology*<sup>19</sup> no de 1999 sobre a biografia de L. V. Vigotski.

Luria began to undertake a determined effort to publish Lev Semenovich's works. (...) In fact, in late 1956, thanks to Luria, the first of Lev Semenovich's books was published: [Selected psychoIogical works] (Mos- cow, Izdat. APN RSFSR). (...) The book was published in a run of 4,000 copies and, as was said in one of the letters to the Presidium of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, it became a “bibliographi- cal rarity before it appeared on the shop shelves” (...) As the book was being prepared for publication, an unexpected complica- tion occurred: it was demanded (...) that the chapter [“Genetic roots of thought and language”] be removed. The demand was based on the argument that in some way this chapter contradicted Stalin's theory of linguistics. Aleksandr Romanovich so much wanted the book to be published that he was ready to make conces- sions. He decided to

---

<sup>18</sup> Tradução nossa: Através dos olhos de uma filha.

<sup>19</sup> Tradução nossa: Jornal da Psicologia Russa e da Europa Oriental.

give up the chapter for the sake of preserving the book. [...] <sup>20</sup> (VYGODSKAIA; LIFANOVA, 1999, p. 37-38).

No livro *Psicologias sociales merginadas: la linea de Marx em la psicologia social* Munné (1992) disserta que as teorias estão sendo desenvolvidas a partir de uma mesma raiz. Respondem a uma mesma tradição, com uma concepção distinta da ciência até os dias atuais. Sendo dominante nas ciências sociais humanas no mundo ocidental, tradição que tem como pressupostos a teoria de Marx e Engels.

Neste livro, o referido autor: destaca as diferentes correntes internas da linha de Marx na psicologia social; esclarece as origens e formação desta psicologia na vertente marxista; trata da psicologia social no marxismo ortodoxo e suas abordagens como, por exemplo, a psicologia soviética, a psicologia social francesa, o freudo-marxismo, que vai desde a “oposição marxista” no movimento psicanalítico e o início da Escola de Frankfurt; e, finaliza sua obra apontando sobre a psicologia social no marxismo revisionista fenomenológico contemporâneo.

Nesse mesmo horizonte de reflexão, Munné (1982) adverte que psicologia social ocidental, tendo suas origens nos interesses burgueses, estava vinculada à Comte, ou seja, ao positivismo. Os fatores principais foram o político e o ideológico dado pela ascensão e permanência de Stalin no poder – este se posicionava como interpretante dogmático do marxismo e era contrário ao desenvolvimento do conhecimento social – e ao fator técnico reconhecido nas teses tradicionais de caráter social da psique individual, na qual se entendia, no campo científico, no sentido de que a ciência psicológica não era individual e sim social.

A grande lacuna sofrida pela psicologia social a partir dos anos de 1930 deve-se a um complexo e diverso quadro de fatores entre os quais: uma psicologia social própria era contrária ao princípio de totalidade posto na teoria marxista.

Com a morte de Stalin, em 1953, e o reconhecimento uns anos antes da teoria neurofisiológica de que possibilitava a expansão da psicologia. No mesmo sentido reaparecem as revistas de psicologia, se fundam associações profissionais, há alguns intercâmbios

---

<sup>20</sup> Tradução nossa: Luria começou a empreender um esforço determinado para publicar as obras de Lev Semenovich. (...) De fato, no final de 1956, graças a Luria, o primeiro dos livros de Lev Semenovich foi publicado: [Seleção de trabalhos de psicologia] (Moscou, Izdat. APN RSFSR). (...) O livro foi publicado em uma sequência de 4.000 exemplares e, como foi dito em uma das cartas ao Presidente da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR, tornou-se uma “raridade bibliográfica antes de aparecer em as prateleiras da loja ” (...) Enquanto o livro estava sendo preparado para publicação, uma complicação inesperada ocorreu: foi exigido (...) que a seção [“ Raízes genéticas do pensamento e da linguagem ”] fosse removido. A demanda foi baseada no argumento de que, de alguma forma, esta seção contradizia a teoria da linguística de Stálin. Aleksandr Romanovich queria tanto que o livro fosse publicado que ele estava pronto para fazer concessões. Ele decidiu desistir da seção para preservar o livro. [...]

internacionais. (VEER; VALSINER, 2014). Entretanto, os receios contra a psicologia social continuam, embora na obra dos grandes psicólogos daqueles anos como, por exemplo, Leontiev, Luria e Rubinstein, sobretudo este último se tem uma maior atenção da dimensão dos processos psíquicos, como disserta Barbosa (1991).

A psicologia soviética desenvolvida por Vigotski, Luria e Leontiev, ea psicologia francesa desenvolvida por Wallon<sup>21</sup> se tornam fonte de inspiração teórica da psicologia social marxista, uma vez que estas respectivos cientistas sociais procuraram adaptar-se à nova situação: superar o individualismo e reconhecer o potencial ou, ainda melhor, enfatizar a componente social das respectivas teorias. Sendo que as tentativas de aderir a psicologia ao marxismo eram numerosas, como, por exemplo, os trabalho de Chelpánov, Blonski, Kornilov, dentre outros, conforme Cole; Scribner (2007). Trabalhos que com o tempo foram criticados, inclusive por Vigotski (1996), por entender que não conseguiram superar o idealismo.

De acordo com Munné (1982), diante deste contexto, temos os trabalhos de Bójterev sobre a reflexologia, que desde o final do século XIX já havia se interessado pela psicologia coletiva, provoca interesse crítico em muitos psicólogos sociais destacando-se Chelpánov, Artiómov e Beliáiev. Outro fator de reação que estimulou a produção da psicologia social foi os trabalhos contra a psicanálise, que tinha começado a penetrar na Rússia.

---

<sup>21</sup> Henri Wallon nasceu em 1879 em Paris, na França, e graduou-se em Filosofia em 1902. Foi docente no Liceu de Bar-le-Duc. Posicionava-se contra os privilégios da burguesia se contrapondo com seu coerente discurso socialista. Seu grande interesse pela Psicologia e pelo socialismo fez com que Wallon cursasse Medicina. Formou-se médico em 1908 e se dedicou aos estudos sobre as relações entre as reações biológicas do homem e a vida mental. Vivenciou as duas grandes e devastadoras Guerras Mundiais e em suas pesquisas com os combatentes sobreviventes destas pode analisar as manifestações entre o psiquismo e orgânico. Em 1927 se tornou presidente da Sociedade Francesa de Psicologia. Inaugurou um ambulatório médico em 1928, onde trabalhou até os anos de 1939 atendendo crianças de famílias proletárias. O campo de trabalho com estas crianças proletárias forneceu à Wallon subsídios empíricos necessários para a construção de uma nova concepção sobre a vida e a educação psicológica da criança ao compreendendo a inter-relação entre a psicologia, a fisiologia e a educação no processo de desenvolvimento. Wallon, assim como Vigotski, viu nos fundamentos teóricos e metodológicos do materialismo histórico e dialético o caminho para a superação do subjetivismo. Em 1937, Wallon, assume o Departamento de Psicologia da Infância e Educação e a presidência da Sociedade Francesa de Pedagogia. Foi perseguido durante a Segunda Guerra Mundial pelos alemães, por defender a democratização da escola e da cultura. Filiou-se ao partido comunista em 1942 e em 1944 participou da Comissão Ministerial da Reforma do Ensino que resultou em um projeto apresentado à Assembleia Nacional, em 1947, que não foi aprovado. Com esta proposta de reforma, Wallon objetivava uma mudança econômico-social profunda na sociedade francesa, e para tanto era preciso eliminar de forma progressiva a seletividade econômica do sistema escolar vigente na França. Morreu em Paris no ano de 1962. Assim como Vigotski, Wallon se contrapõe literalmente a teoria de Piaget ao formular a teoria das emoções – pilar da sua psicologia genética. Wallon é considerado, na França e demais países do mundo, por excelência o psicólogo da infância. (ZAZZO, 1978; BARBOSA, 1991; 1997).

Como no manuscrito *A psicologia da arte*<sup>22</sup> (...), em *Psicologia pedagógica*<sup>23</sup> Vygotsky referiu-se com frequência à teoria freudiana. A diferença entre eles é que, em *Psicologia pedagógica*, não havia nenhuma indicação de uma atitude crítica quanto às ideias do mágico vienense. Vygotsky parecia aceitar totalmente as ideias de Freud e, entre outras coisas, sugeriu a futuros professores que Freud havia descoberto a existência da sexualidade infantil e a origem de neuroses de base sexual. Também adotou a teoria de mecanismos de defesa de Freud e dedicou várias páginas a uma discussão do conceito de sublimação (...). Por fim, em uma seção do livro chamada “O Ego e o Id”, Vygotsky apresentou o modelo de personalidade de Freud (...). Tem-se a impressão, portanto, de que Vygotsky, na época – por volta de 1924 – aceitava de forma não crítica uma grande parte do pensamento de Freud. Outra possibilidade é que ele simplesmente desejasse apresentar a futuros professores uma visão geral imparcial das correntes contemporâneas da psicologia e tenha evitado deliberadamente expressar sua própria avaliação. (VEER; VALSINER, 2014, p. 69).

Em relação a influência da psicanálise em diversas ciências e contextos do mundo, os referidos autores esclarecem ainda que:

A crítica mais completa e convincente da teoria freudiana do ponto de vista marxista foi feita, sem dúvida, por Bakhtin (...). Seu *Teoria freudiana um ensaio crítico*<sup>24</sup> proporcionou uma visão completa da teoria psicanalítica em seus diferentes estados de desenvolvimento e apresentou argumentos afirmando sua incompatibilidade essencial com o materialismo dialético. A estrutura do ensaio de Bakhtin, escrito sob o pseudônimo de V. N. Voloshinov (...), foi a seguinte. Em primeiro lugar, a psicanálise foi situada entre as outras correntes psicológicas da época e provisoriamente caracterizada como apenas mais uma variante da psicologia subjetiva. Em segundo, foi dada uma visão geral dos principais temas da psicanálise, seus conceitos e métodos. Por fim, foi afirmado que uma teoria assim concebida era estranha a um ponto de vista de princípios marxistas. Essa terceira parte também continha como última seção uma crítica devastadora às tentativas de formulação de uma teoria freudo-marxista por pessoas como Bykhovsky (...), Luria (...), Fridman (...) e Zalkind (...). (VEER; VALSINER, 2014, p. 109).

Provavelmente a teoria que revelaria uma maturidade neste campo da psicologia social foi o trabalho de Sapir que critica profundamente o enfoque freudo-marxista do austro-húngaro Wilhelm Reich. Apesar das duras críticas que se tem à Sapir, a principal preocupação de seu trabalho era esclarecer a identidade da psicologia social frente ao que poderia ser a psicologia como ciência. Para tanto, Sapir usou argumentos que anos depois esquecerá a psicologia soviética, como adverte Munné (1982).

Conforme o autor mencionado a principal tese de Sapir era que a psique do indivíduo é sempre uma psique social, porém isto não significa que a psicologia seja social; ambas não podem ser confundidas, porque esta última se refere a fenômenos de distinta classe dos que são próprios da psicologia. A psicologia social trata dos fenômenos derivados de

---

<sup>22</sup> Grifo da editora.

<sup>23</sup> Grifo da editora.

<sup>24</sup> Grifo da editora.

fatores psicológicos na história humana; fenômenos que são organizados por diferentes leis à da psicologia, porque neles intervém a estrutura da ação ideológica da sociedade, a evolução histórica das sociedades e a influência entre homem e sociedade.

Munné (1982) explica que estas e outras contribuições à psicologia social formaram diversos enfoques teóricos como, por exemplo, de Voitolovski, de Reisner, de Vagner<sup>25</sup>, dos teóricos da Escola de Frankfurt; permitindo fazer um balanço dos anos 1920 na União Soviética. Nestes enfoques, é nítido o interesse por uma psicologia social centrada na psicologia coletiva que compreendesse o homem como um ser sócio-histórico e cultural que influencia e é influenciado pelo meio de uma forma dialética.

Desta forma, esclarece o autor supracitado, se consolida o enfoque do materialismo histórico-dialético na psicologia social e se rejeita todas as abordagens de cunho idealista, mecanicista e empirista. Havendo um acirramento mais severo das críticas às ciências subjetivas e dos “ataques” intelectuais, já feitos contra as intenções freudo-marxistas de unir a psicanálise de Freud<sup>26</sup> ao Marxismo, a partir do ano de 1925.

Veer & Valsiner (2014, p. 104-105), ressaltam que “[...] desde o início da psicanálise, a psicologia já viu muitas tentativas de formulação de teorias freudo-marxistas, e esta situação perdura até hoje [...]”; e na antiga União soviética não seria diferente. Entretanto,

---

<sup>25</sup> Os estudos do zoopsicólogo Vagner teve grande influência nas pesquisas desenvolvidas por Vigotski. (VEER; VALSINER, 2014; VIGOTSKI, 2009).

<sup>26</sup> Scholomo Sigismund Freud nasceu em 06 de maio de 1856 em Freiberg, na Morávia, atualmente Příbor, na República Tcheca. Era de família judaica. No ano de 1873 graduou-se em medicina pela Universidade de Viena, na Áustria. Em 1896 usa pela primeira vez o termo Psicanálise em um artigo redigido em francês *A hereditariedade e a etiologia das neuroses*. O suíço Carl Gustav Jung tem contato com Freud em 1904, rompendo com este em 1913; a partir de então Jung elabora a Psicologia Analítica e desenvolve outros aspectos da teoria freudiana como a ideia de inconsciente. A teoria freudiana possui três conceitos principais: id, ego, superego; além de consciente, inconsciente, Complexo de Édipo, catarse, castração, dentre outros. Para o autor há uma relação entre os desejos sexuais engrenados pela libido (energia vital do homem que pode ser sublimada em outra atividade como o trabalho, estudo, arte, lazer...) e a repressão destes, causando, desta forma, as neuroses. A psicanálise entende que muitos conflitos sexuais desarmoniza o homem desde a tenra infância, ensejando ajustamento nesta área, que foram ignoradas ou encobertas por superstição, falsa castidade e interesses religiosos recônditos. Freud defende que é preciso desvelar estes desejos da pessoa, pois para ele não se pode negar, fingir, nem mesmo esconder os desejos sórdidos que recalca as pessoas. Um exemplo ilustrativo desta discussão freudiana seria a de que a puritana traz um grande desejo sexual reprimido, ou seja, falsa pudicícia. Segundo o autor, a Psicanálise estaria quebrando com os tabus que envolvia o sexo no fim do século XIX e abrindo as fronteiras do desconhecido (inconsciente) nesta área, facultando melhor o entendimento das necessidades do homem. Nós temos, diz Freud, desejos sexuais que precisam ser atendidos e da mesma forma que não podem ser atendidos puramente eles também não podem ser reprimidos; entretanto precisam ser atendidos de alguma forma: equacionado a sexualidade, a agressividade, o orgulho, a prepotência, o sadismo, o masoquismo; sendo as diretrizes, para este equacionamento, as leis morais. Para Freud só existe socialização porque existe a repressão e esta é necessária para a organização da sociedade. Freud dizia que o objetivo de sua psicanálise era fazer com que as pessoas fossem mais felizes. (MAJOR; TALAGRAND, 2007). Entendemos que Freud foi um importante teórico posto que avançou teoricamente em seu tempo, doravante nos contrapomos a Freud por entendermos que sua teoria esteve – e ainda está – a “serviço” da Psicologia burguesa e ao patriarcalismo, pois este teórico joga toda a responsabilidade da felicidade ou infelicidade dos filhos à figura feminina e submissão (sexual, moral e social) da mulher ao homem.

ressaltam Veer; Valsiner (2014, p. 94), “[...] depois de 1930, a psicanálise tornou-se uma *scientia non grata*<sup>27</sup> na União Soviética e os livros de Freud transformaram-se em raridades bibliográficas [...]”.

O advento dos anos 1930 possibilitava grandes esperanças para a psicologia social, apesar de tudo; entretanto, uma grande lacuna se abriria neste período. A psicologia social não havia sido proibida totalmente, mas é atacada mais fortemente a partir deste decênio. Esta situação se perdura por mais de três décadas segundo Munné (1982).

Vigotski, o notável psicólogo soviético, apresenta suas obras para a humanidade no início do século XX, para que pudéssemos ter, a partir de então, a retomada da psicologia social em uma perspectiva marxista, com a proposição de despertar nosso conhecimento em relação às questões sociais, históricas, econômicas e culturais que influenciam a humanidade que são influenciadas pelas respectivas. (VEER; VALSINER, 2014; BARBOSA, 1991; 1997; LURIA, 2014; 1992; LEONTIEV, 1985; 2004; COLE; SCRIBNER, 2007; JOHN-STEINER; SOUBERMAN, 2007) É nesse momento da história que surge a obra *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* (VIGOTSKI, 1999a) que inicializa o pensamento vigotskiano que parte de uma concepção analítica e estética definida como crítica de leitor.

Para que sua teoria pudesse demarcar atendendo ao campo da psicologia e da educação, cada uma com suas especificidades, a psicologia social ressurgiu trazendo Vigotski de volta como uma grande síntese teórica. (MUNNÉ, 1982). Ele é recolocado na psicologia, nesse grande “mix” de verdades enfeixadas, pela Psicologia Histórico-Cultural.

Assim surgiu, na União Soviética, durante a Segunda Guerra Mundial, uma nova concepção para explicar a psicologia humana pautada no pensamento marxista: a Psicologia Histórico-Cultural-Instrumental, como definia o próprio Vigotski (LURIA, 2014; 1992), ou apenas Psicologia Histórico-Cultural<sup>28</sup>, no sentido mais *stricto*. Sendo esta nova ciência “capitaneada” por Vigotski e seus colaboradores: Luria e Leontiev. Estes três notáveis psicólogos sociais denominavam seu grupo de pesquisa de “troika” que em russo significa o comitê formado por três pessoas que se unem a favor de um único ideal político. (LURIA, 2014; 1992).

Vigotski foi um psicólogo soviético que se posicionou contra todas as correntes filosóficas, ideológicas e epistemológicas de sua época. Desta forma, ele formulou um novo

---

<sup>27</sup> Grifo da editora.

<sup>28</sup> Barbosa (1991), em sua obra *Psicologia Sócio-histórico-dialética e Pedagogia Sócio-histórico-dialética: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência*, define a Psicologia Histórico-cultural proposta por Vigotski como Psicologia Sócio-histórico-dialética por essa perspectiva psicológica estar em consonância com o método dialético de Marx.

tipo de psicologia para a compreensão dos processos psicológicos superiores do ser humano: a Psicologia Histórico-Cultural. Vigotski, juntamente com outros psicólogos soviéticos Luria e Leontiev, e o psicólogo francês Wallon, trouxe contribuições bastante significativas para o entendimento sobre os processos relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento do ser humano, mais especificamente sobre a psicologia do desenvolvimento da criança na mais tenra idade. Suas obras tratam não somente da formação e do desenvolvimento do intelecto e do cognitivo, mas também da afetividade, a formação e o desenvolvimento da personalidade e as especificidades dos diferentes grupos sociais, como disserta Barbosa (1991).

Todo o pensamento vigotskiano perpassa pelo método marxista, por entender que as mudanças históricas que ocorrem na sociedade e na vida material do sujeito, produzem mudanças na consciência e no comportamento humano. Para tanto, ele relacionou os conceitos de Marx e Engels sobre trabalho e o uso de instrumentos pelo homem para a transformação da natureza com os processos psicológicos elementares e as funções psicológicas superiores.

Para este psicólogo soviético, todo fenômeno tem sua história, e esta é definida por mudanças qualitativas e quantitativas. Isto quer dizer que, cientificamente é preciso reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência do ser humano; pois, para Marx (2001; 2008; 2013) as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na consciência e no comportamento do ser humano.

Vigotski (2007; 2009; 1996) conseguiu elaborar sua teoria embasada nas concepções de Marx (2013; 2008; 2011b) sobre o trabalho humano e uso dos instrumentos, sendo por meio destes que o homem transforma a natureza e ao transformar a natureza transforma a si mesmo. Assim, o homem domina a natureza fazendo com que ela sirva à seus propósitos, à seus interesses, ao seu “bel-prazer”.

A “figura” de Vigotski sem sombra de dúvida é aquela que ainda vem sendo decifrada ao longo dos tempos. No que tange aos conflitos que envolvem a todos no cotidiano, sua teoria é um repositório que se abre com possibilidades para desvelar os recantos da psicologia e da educação e poder projetar conhecimento nos conflitos não só psicológicos, mas, também, sociais, culturais e históricos.

Em conformidade com Barbosa (1991; 1997) o psicólogo soviético, bem como o francês Wallon, nos chama a atenção para a importância do contexto histórico e cultural na formação social da mente do homem. Não há psique isolada do mundo, todavia o sujeito é singular dentro de uma totalidade. Somos seres históricos, sociais e, também, biológicos – não se pode negar a natureza humana, pois a corporalidade faz parte do sujeito. Posto isto,

compreendemos que a vida social forma o ser biológico e não o contrário, isto é, o intrapsíquico (individual) internaliza o interpsíquico (social).

Neste mesmo horizonte de reflexões, Vigotski faz o contraponto ao materialismo mecanicista ao afirmar que a passagem do externo (interpsíquico) para interno (intrapsíquico) modifica o próprio processo e transforma sua estrutura e funções é aspecto da Lei genética geral do desenvolvimento cultural.

Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural de niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en psicológico, al principio entre los hombres como categoría interpsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas. De aquí, uno de los principios básicos de nuestra voluntad es el principio de división de funciones entre los hombres, la partición en dos de aquello que ahora está fusionado en uno, el despliegue experimental del proceso psíquico superior en aquel drama que viven los seres humanos.<sup>29</sup> (VYGOTSKY, 1931, p. 103).

Vigotski traz grandes contribuições sobre a importância da cultura na formação social do sujeito. O ser humano é constituído e formado, pelo contexto social, e mais especificamente, pela cultura. Sendo que, a cultura está sempre em movimento, em mudança, tanto quanto a natureza, o social e a história. O mencionado autor explica que é preciso analisar o homem a partir de sua filogênese, de sua ontogênese e, também, a partir de sua cultura.

O homem interage com o mundo e com os outros homens através do trabalho e das atividades sociais, e para isto ele se vale do uso de instrumentos de trabalho e dos signos (instrumentos psíquicos) historicamente construídos. Lembrando que este mundo se estabelece de forma histórico-social-cultural. Há uma interação entre homem, mundo e

---

<sup>29</sup> Tradução nossa: Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural da seguinte maneira: cada função no desenvolvimento cultural de uma criança aparece duas vezes em dois planos; primeiro no nível social e depois no psicológico, no início entre os homens como uma categoria interpsíquica e depois dentro da criança como uma categoria intrapsíquica. O que é dito se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo o direito de considerar a tese exposta como lei mas, o passo, naturalmente, do externo para o interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Por trás de todas as funções superiores e seus relacionamentos estão as relações geneticamente sociais, as relações humanas autênticas. A partir daqui um dos princípios básicos da nossa vontade é o princípio da divisão de funções entre os homens, a divisão em duas partes do que agora está fundido em um, o desdobramento experimental do processo psíquico superior naquele drama vivenciado pelos seres humanos.

natureza; ressaltando que o homem domina a natureza segundo suas necessidades e interesses (políticos, econômicos, sociais, culturais).

Para identificar quem sou eu, é preciso, primeiramente, identificar quem são os outros (me conheço a partir da relação com o outro). As relações sociais são multideterminantes, como afirma Marx (2013; 1996), e em uma perspectiva positivista é praticamente impossível identificar esse processo, pois não se pode estudar a formação de conceitos só a partir de resultados (BARBOSA, 1991; 1997).

O ambiente social propicia e proporciona à criança a oportunidade de interagir com as outras crianças e com os adultos, ou seja, as relações sociais – que são dialéticas – são tecidas durante as interações, que por sua vez promovem a socialização da criança. É a partir das interações que o conhecimento é socializado e (re)construído. Em outras palavras, Vigotski (2009) entende que o conhecimento é historicamente construído e culturalmente transmitido, portanto, se faz necessária a linguagem – signo – e a mediação de um sujeito mais experiente: que pode ser um adulto e até mesmo outra criança.

Vygotsky (2017) demonstra que a criação e a constituição de uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP) só é possível a partir da interação e da mediação – principalmente por meio da linguagem. É um processo em movimento entre: o nível de desenvolvimento real (o que a criança sabe) e o nível de desenvolvimento potencial (o que a criança aprenderá com o mais experiente). A mediação é muito importante nesse processo – que não é linear, muito menos universal e igual para todos os seres humanos.

Considerando que somos seres socializáveis o outro ser humano é uma parte na construção do nosso conhecimento, seja ele sistematizado (conceitos científicos) ou popular (conceitos cotidianos), e essa construção do conhecimento do ser humano é social, histórica e cultural (BARBOSA, 1991; 1997).

Tanto Vigotski (2009) quanto Luria (1987) e Leontiev (2004) afirmam que a linguagem organiza o pensamento e isto só é possível quando: para usar a linguagem como um instrumento é preciso, primeiro, que ocorra a internalização da fala. Sendo assim, os notáveis psicólogos soviéticos conceituam a linguagem como um elemento importantíssimo para o desenvolvimento do ser humano, mais especificamente nas idades mais precoces.

R. E. Levina estudou a função planejadora da fala. Na superfície, este trabalho aparentava ser bem diferente daquele conduzido por Leontiev e Morozova, mas a ideia subjacente era exatamente a mesma. Estávamos impressionados pelos estudos de Piaget sobre as relações entre linguagem e pensamento na criança nova, mas discordávamos fundamentalmente de sua ideia de que a fala primitiva na criança não é importante para o pensamento. Segundo Vygotsky, as fases no desenvolvimento

da relação fala-pensamento sucediam-se aproximadamente, como exposto a seguir. De início, os aspectos verbais e motores do comportamento da criança estão unidos. A fala envolve elementos referenciais, conversação orientada para os objetos, expressões emocionais e outros tipos de fala social. Como a criança é rodeada pelos mais velhos, a fala passa a adquirir cada vez mais características demonstrativas, que permitem à criança indicar o que está fazendo e quais são as suas necessidades. Depois de um tempo, a criança usando a fala para estabelecer diferenciações para os outros, passa a fazer diferenciações para si mesma, internamente. Dessa maneira, a fala deixa de ser um meio de guiar o comportamento dos outros, e passa a servir à função de auto-orientação (LURIA, 1992, p. 52-53).

Assim, Vigotski (2007; 2009a; 2003; 2010; 2004; 1996) expandiu os conceitos de trabalho e instrumento ao uso de signos: a linguagem, a escrita, o sistema de números. Estes têm sua origem social, ou seja, os signos são criados pela sociedade ao longo da história de desenvolvimento do homem. Possibilitando, deste modo, mudanças na organização, na forma e na cultura de uma determinada sociedade.

Em outras palavras, respaldadas em Vigotski, Luria, Leontiev e Wallon podemos apreender que o processo de mudança de desenvolvimento do homem tem sua origem na história, na sociedade e na cultura. Sendo assim, compreende-se que da mesma forma que novos instrumentos de trabalho originam novas estruturas sociais, novos instrumentos de pensamento originam novas estruturas na mente humana.

### 3.3 Jogo, brinquedo, brincadeira: discussão terminológica.

Jogo, brinquedo e brincadeira: estas palavras possuem acepções diversas no cotidiano, apresentando vários sentidos de acordo com cada contexto social e cultural; tendo, portanto, várias interpretações.

Antes de qualquer análise do jogo em um contexto determinado, a saber o da educação pré-escolar, convém se interrogar sobre o uso dessa noção de sentidos múltiplos. Certamente, muitos autores tornam-no como uma evidência, um termo que não demandaria nenhum esclarecimento, nenhuma elucidação. Não saberiam todos a que corresponde essa palavra? Talvez eles tenham razão, mas ainda se deve prová-lo. Devemos então começar por uma investigação sobre esse termo. O que se entende normalmente pelo vocábulo jogo? Quais são seus usos legítimos? Pode-se dar a ele uma definição, uma delimitação? Aqui não se trata de impor ou propor um sentido à noção de jogo que seria, pelo menos do nosso ponto de vista, o único legítimo, mas percorrer as configurações de sentido que correspondem a seus empregos. Na medida em que nosso objetivo é explorar as representações de jogo e de seu lugar na educação pré-escola, devem-se determinar previamente as significações e usos do termo, o contexto semântico de seu emprego; isso deve ser feito antes mesmo de ver mais precisamente como se desenvolveram suas relações com a noção de educação.

Tentaremos mostrar os paradigmas subjacentes ao emprego da palavra jogo, isto é, saber que quadro, que pensamento implica o próprio uso desse termo. Qual a rede de significações explícitas e implícitas resultantes de seu emprego? Trata-se de

compreender por que um domínio de realidade mais ou menos extenso é qualificado por essa palavra mais do que outro. Na verdade, o que significa chamar de jogo determinada situação, determinado comportamento? Longe de nós a ideia de julgar os empregos legítimos e ilegítimos da noção; trata-se, ao contrário, de saber dos locutores o que significa, para uma dada sociedade, em um dado momento, fazer referência ao jogo. Mergulharemos tanto quanto possível na língua viva para dela tirar uma lógica (se houver) da denominação. Tal será nosso instrumento de partida para compreender, a seguir, as diversas ligações entre jogo e educação. (BROUGÈRE, 1998, p. 13).

Ao requisitar a literatura vigotskiana – que é nosso referencial teórico –, com o objetivo de subsidiar teoricamente nossas pesquisas, nos deparamos com duas traduções em português do mesmo texto original em russo – que de acordo com nossa pesquisa e requisitando autores que estudam Vigotski esse é o único texto em que o Vigotski discorre sobre o objeto de estudo desta pesquisa: uma tradução do inglês (já traduzido do russo) para o português feita em 1984 por José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche; e outra tradução do russo para o português feita em 2008 por Zoia Prestes.

Nestas duas traduções acima citadas há uma discrepância terminológica. A tradutora Zoia Prestes traduz como ‘brincadeira’ o termo utilizado por Vigotski no original em russo, e critica como sendo errôneo o termo utilizado pelos tradutores que realizaram a tradução precedente a ela. Neste último caso, os tradutores Neto, Barreto, Afeche traduzem do inglês (ora já traduzido do russo) o termo como sendo ‘brinquedo’.

Discorreremos sobre isto mais adiante por ser nosso principal texto de estudo, mas não o único; recorreremos, também, a obra *Psicologia do jogo* de Elkonin (2009) por ser um autor soviético, colega de pesquisas de Leontiev, que deu continuidade à tese, proposta por Vigotski, elaborando uma teoria geral do jogo; e outros autores como Leontiev (2014) e Wallon (2007).

Ao revisar outros teóricos como, por exemplo, Kishimoto (2011a; 2012a; 2011b; 2012b) que debruçam seus estudos sobre o tema, em outras perspectivas que não somente a sócio-histórica-dialética, percebemos que há muitas categorias e subdivisões para designar jogo, brinquedo e brincadeira, atribuindo-lhes conceitos e significados próprios para sua perspectiva. O jogo seria, então, uma atividade com regras combinadas de antemão e de particularidade dos adultos ou dos adolescentes; já a brincadeira seria uma atividade recreativa, prazerosa, sem regras cumprir, atividade livre, especificamente das crianças; e o brinquedo seria também o jogo ou própria a brincadeira ou, ainda, o objeto.

Existem, portanto, dependendo do termo que o autor utiliza, diferenças conceituais e teóricas; e há, também, o problema linguístico, isto é, a língua de um determinado país ou região em que a obra foi escrita e/ou traduzida. A dificuldade de

definição terminológica nos mais variados contextos culturais do mundo é evidente. O conceito de jogo, diz Elkonin (2009), apresenta diferenças entre os diversos povos, desde os antigos gregos, entre os judeus, romanos, sânscrito, germanos, dentre outros povos, até a modernidade.

Sendo assim, a preferência por um ou outro termo depende mais do idioma que se expressa o autor e da escolha de seus tradutores, levando em consideração não somente o domínio semântico, mas também o regionalismo e a cultura. Ressaltando que os termos empregados são processos complexos de designação e de interpretação, variando no tempo e nas culturas.

Claro que não existe nenhuma investigação etimológica que permita compreender as características do jogo simplesmente porque a história da metonímia transcorre segundo leis específicas, entre as quais a transposição dos significados ocupa lugar importante. O jogo tampouco pode ser explicado analisando o uso que as crianças fazem dessa palavra, porquanto a tomam simplesmente da linguagem dos adultos. A palavra “jogo” não é um conceito científico *stricto sensu*. É possível que por isso mesmo alguns pesquisadores procurassem encontrar algo em comum entre as ações mais diversas e de diferente aspecto denominadas com a palavra “jogo”; não temos, até hoje, uma delimitação satisfatória, das diferentes formas de jogo [...] (ELKONIN, 2009, p. 12-13).

No decorrer dos estudos houve este impasse diante da definição dos termos, uma dificuldade que foi se dicotomizando durante o processo de pesquisa – principalmente na etapa do levantamento bibliográfico – e exigiu uma tomada de posição em relação à terminologia a ser usada e, posteriormente conceituada, para que não houvesse uma relação ambígua com o objeto de pesquisa.

Foi preciso compreender o uso e o estudo dos referidos termos, entendendo que as palavras são usadas, geralmente, em contextos culturais específicos. Isto nos conduziu a considerar a noção de interpretação, levando em conta o contexto cultural implícito ligado à linguagem que permite dar sentido aos termos. Ademais, “[...] os dicionários fazem distinção entre o sentido direto (fundamental) e o figurado de tais expressões, embora a diferença não apareça com suficiente clareza. [...]”. (ELKONIN, 2009, p. 11).

É preciso apreender o sistema de significações em uma cultura que lhe dá sentido. Por exemplo, na língua portuguesa há distinção e correlação entre as palavras jogo, brinquedo, brincadeira podendo, também, existir outras definições para estes substantivos. Já em outras línguas isto pode ocorrer de forma diferente. No inglês pode-se usar o termo *play* ou *game* para designar jogo, em alemão usa-se *spiel*, no russo *igrá*, no francês *jeu*, no

espanhol *juego*. A resultante ambiguidade dos termos utilizados em uma ou em outra tradução deve ser levada em consideração, posto que

[...] O ludus latino não é idêntico ao brincar francês. Cada cultura, em função de analogias que estabelece, vai construir uma esfera delimitada (de maneira mais vaga que precisa) daquilo que numa determinada cultura é designável como jogo. O simples fato de utilizar o termo não é neutro, mas traz em si um certo corte do real, uma certa representação do mundo. Antes das novas formas de pensar nascidas do Romantismo, nossa cultura parece ter designado como “brincar” uma atividade que se opõe a “trabalhar” (...), caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério. Foi nesse contexto que a atividade infantil pôde ser designada com o mesmo termo, mais para salientar os aspectos negativos (oposição às tarefas sérias da vida) do que por sua dimensão positiva, que só aparecerá quando a revolução romântica inverter os valores atribuídos aos termos dessa oposição (BROUGÈRE, 2012, p. 20-21).

Sendo assim, as variantes terminológicas usadas como sinônimos oferece certa dificuldade para que se consiga conceituar jogo, brinquedo, brincadeira. Entretanto, é imprescindível investigar a utilização de tais palavras no contexto social e cultural no qual se encontram e são empregadas, uma vez que esta indagação de terminologia reflete um problema a se pensar: a possibilidade de se estudar cientificamente o jogo, a brincadeira, o brinquedo.

Diante disto, foi imprescindível a compreensão dos significados destas palavras em português para, então, tentar fazer uma conexão entre os textos lidos, tanto do Vigotski quanto de outros autores.

Há a necessidade de esclarecer os pressupostos teórico-metodológicos que embasaram este estudo e a definição dos termos e conceitos, assim como os objetivos; sendo que, esta definição orienta e conduz os resultados da pesquisa. Então, fez-se necessário estabelecer quais as nossas definições acerca dos termos jogo, brinquedo, brincadeira para só então conceituá-los.

Para a obtenção de uma melhor e maior clareza sobre o assunto, para um domínio do conhecimento, compor o referencial teórico, e até mesmo por curiosidade científica, revistamos as traduções em inglês e espanhol do texto sobre a brincadeira de Vigotski (ênfatizando que é o texto referência) para analisar as formas possíveis de tradução destes termos.

Precisamos sublinhar bem que, não se trata aqui de expor os erros e as contradições dos tradutores, tampouco realizar uma nova tradução do referido texto. Se trata aqui de uma pesquisa teórica que surgiu durante o caminho percorrido nas investigações diante as divergências de tradução e a necessidade de definição dos termos. Trata-se, portanto, de enriquecer o conhecimento a fim de se definir, de se sobrepor diante do assunto.

Reconhecendo que as traduções para o português das obras do psicólogo soviético são escassas e que é um campo em que os pesquisadores precisam se empenhar mais. Esta escassez de tradução nos engessa à uma única tradução que, muitas vezes, estão carregadas de falhas, eventuais erros que nem sempre aparecem por não existir outra tradução para se contrapor.

O referido texto, que constitui como o principal deste trabalho, é uma conferência, proferida 1933, no Instituto Pedagógico Herzen, em Leningrado, por Vigotski. A esta época ele já se encontrava muito debilitado pela tuberculose, doença que acometia seus pulmões e que no ano seguinte viria a morrer precocemente.

A ata taquigráfica desta conferência foi publicada na revista *Voprosy Psikhologii*<sup>30</sup> de 1966, e no livro *Psikhologiya Razvitiya Rebenka*<sup>31</sup>. As anotações que Vigotski preparou para esta conferência ele as deixou para Elkonin, as quais se encontram como anexo no livro *Psicologia do jogo* (2009).

No ano de 1978 pesquisadores norte-americanos, estudiosos da teoria vigotskiana, da University of New Mexico<sup>32</sup> (Vera John-Steiner, Ellen Souberman) e The Rockefeller University<sup>33</sup> (Michael Cole, Sylvia Scribner), escolheram oito textos originalmente separados traduzindo-os para o inglês. Estas traduções deram origem a primeira edição inglesa do livro *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*<sup>34</sup>. (VYGOSTSKY, 1979).

Doravante, os editores norte-americanos da obra supracitada revelam no prefácio que não fizeram uma tradução literal e sim uma tradução editada, omitindo as redundâncias<sup>35</sup> de fala – por ter sido uma conferência estenografada – e acrescentando novos elementos com o intuito de tornar mais clara as ideias do psicólogo soviético. Porém, os editores mostram terem a consciência de que ao mexer nos originais poderiam estar distorcendo a tese e ao deixar bem claro seus procedimentos acreditam que não mudaram os conceitos originalmente expressos por Vigotski e que atendem ao máximo possível os princípios e os conteúdos dos originais escritos em russo.

---

<sup>30</sup> Conseguimos a tradução em inglês. Play and is role in the mental development of child. Soviet Psychology. **Voprosy psikhologii**. vol. V, nº 3, 12(6), 62-76, p. 6-18, 1966.

<sup>31</sup> Tivemos acesso ao livro completomas, por falta de domínio da língua russa não pudemos analisar o termo utilizado no russo.

<sup>32</sup> Universidade do Novo México (Tradução nossa).

<sup>33</sup> A Universidade Rockefeller (Tradução nossa).

<sup>34</sup> *Mente na Sociedade: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. (Tradução nossa)

<sup>35</sup> Podemos notar uma redundância na fala de Vigotski ao longo do textomas, isto é do próprio Vigotski: uma fala elíptica. Podemos destacar que esta forma repetitiva pode ter origem na oralidade, ele não escreveu este texto, ele proferiu a palestra e os participantes estenografaram.

Dentre os textos escolhidos pelos editores norte-americanos para compor o livro, mais especificamente o sétima seção, está a conferência proferida por Vigotski, já descrita anteriormente, que recebe o título neste livro de *The role of **Play** in Development*.<sup>36</sup>

Em 1979, na Espanha, Silvia Furió traduz aquela obra (*Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*), dando-lhe o nome em espanhol de *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*<sup>37</sup> (2009) e o sétima seção é traduzido como *El papel del **juego** en el desarrollo del niño*.<sup>38</sup>

Em 1984 foi feita no Brasil a primeira tradução para o português de *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Traduzido por Neto, Barreto, Afeche; esta obra recebe, em português, o título de *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. O sétima seção deste, cujo título em inglês era *The role of Play in Development*, é traduzido para o português com o título de *O papel do **brinquedo**<sup>39</sup> no desenvolvimento*.

Em 2008 Zoia Prestes publicou na Revista Virtual de Gestão de Iniciativas, a tradução desta conferência do Vigotski direto do russo. Entretanto, ela intitula-a como *A brincadeira<sup>40</sup> e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*. Zoia Prestes crítica os organizadores e tradutores da obra por eventuais distorções e cortes do texto original em russo, e pelo termo utilizado em português por Neto, Barreto, Afeche. Para Prestes o termo correto seria brincadeira e não brinquedo como afirmam os outros tradutores.

Como dito anteriormente a ata taquigráfica desta conferência compõe revista a *Voprosy Psikhologii* de 1966. Nesta, a tradutora Catherine Mulholland intitula-a como ***Play** and its role in the mental development of the child<sup>41</sup>*. Analisando especificamente este texto percebemos que no mesmo não há cortes de redundância e que se apresenta íntegro tal qual a tradução de Zoia Prestes.

Para definirmos um conceito sobre jogo, brinquedo e brincadeira segundo a obra vigotskiana é preciso escolher um texto referência, visando a conceituação do mesmo, para tanto teremos como texto principal de referência estas duas últimas traduções mencionadas acima, por se apresentarem na íntegra, sem cortes de redundância. Ressaltando, novamente, que de forma alguma pretendemos realizar uma nova tradução do inglês quiçá do russo.

---

<sup>36</sup> O papel do **jogo** no desenvolvimento (Tradução e grifo nosso).

<sup>37</sup> O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (Tradução nossa)

<sup>38</sup> O papel do **jogo** no desenvolvimento da criança. (Tradução e grifo nosso)

<sup>39</sup> Grifo nosso.

<sup>40</sup> Grifo nosso.

<sup>41</sup> O **jogo** e seu papel no desenvolvimento mental da criança. (Tradução e grifo nosso).

Ressaltando, também, que apesar das inúmeras críticas que se fazem ao livro *A formação social da mente* este possui grande importância para nós, posto que foi a primeira obra traduzida de Vigotski a chegar na América do Sul.

Com as versões desta conferência em inglês, espanhol e português, podemos verificar que tanto em inglês quanto em espanhol os tradutores usam a palavra **jogo**; já em português temos uma tradução como **brinquedo** e outra como **brincadeira**. Todos substantivos.

Como já descrito anteriormente, compreendemos que se deve levar em consideração o contexto cultural para realizar uma análise dos termos utilizados no texto. Posto isto, partiremos de nossa realidade concreta, porém contraditória, para definirmos por um termo e conceitua-lo em uma perspectiva sócio-histórico-dialética.

Precisamos definir o que é justificável chamar de jogo, brinquedo, brincadeira. Para isto é preciso nos apoiar para além do vocabulário usual, do uso coloquial da palavra, aquilo que se emprega mais espontaneamente, também usado em catálogos e revistas das lojas de brinquedos.

Ao consultar o dicionário de português *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa* (CEGALLA, 2009) encontramos as definições para os seguintes termos:

**a) Substantivos:**

**Brinquedo:** [*substantivo masculino*] **1** objeto para divertimento de crianças (ex.: um brinquedo de plástico) **2** jogo de criança; brincadeira (ex.: Vejam se inventam um brinquedo!) **3** coisa sem importância; brincadeira (ex.: Estudar não é brinquedo). \* **de brinquedo** (i) imitativo; falso (ex.: Era um carro de brinquedo.) (ii) dado a brincadeiras; fácil de levar; bonachão: (ex.: Essa professora não é brinquedo).

**Brincadeira:** [*substantivo feminino*] **1** divertimento, especialmente de criança, jogo; entretenimento (ex.: A turma havia descoberto uma nova brincadeira.) **2** gracejo; pilhéria; zombaria (ex.: Pus-lhe um bilhete nas costas, e ele não gostou da brincadeira.) **3** coisa sem importância (ex.: Resolver vinte questões em meia hora é brincadeira!) **4** algo sem validade (ex.: A aposta não foi para valer, era só brincadeira.) **5** coisa de fácil resolução (ex.: Esta equação é brincadeira para mim.) \* **brincadeira de mau gosto** ato degradante ou que causa mal-estar (ex.: Fizeram uma brincadeira de mau gosto com a professora, e ela chorou.) **cair na brincadeira** cair na folia (ex.: No carnaval, só queria saber de cair na brincadeira) **de brincadeira** sem ser a sério (ex.: Não se ofenda, porque ele só falou de brincadeira) **não estar para brincadeiras** (i) não querer ser incomodado com coisas inoportunas (ex.: Encontra-se concentrado e não está para brincadeira.) (ii) estar de mau humor (ex.: Deixe ele quieto,

porque não está para brincadeiras.) **não ser brincadeira** (i) ser de difícil execução (ex.: Esta tarefa não é brincadeira) (ii) ser sério (ex.: Sua doença não foi brincadeira.) **não ser de brincadeira** (i) ser exigente (ex.: Aquele professor, na hora das provas, não é de brincadeira.) (ii) ser mal-humorado (ex.: Não desafie o inspetor, pois ele não é de brincadeira.)

**Jogo:** [*substantivo masculino*] **1** atividade dependente de um sistema de regras que resulta em derrota ou vitória; disputa; partida (ex.: O jogo não chegou a ser emocionante.) **2** atividade infantil pela qual a criança põe em prática suas habilidades (ex.: Os jogos têm grande importância no desenvolvimento mental e físico da criança.) **3** brincadeira; folguedo (ex.: Antigamente, os moços gostavam de jogos de salão). **4** passatempo sujeito a regras e no qual se arrisca dinheiro; aposta (ex.: É mais fácil perder do que ganhar nos jogos dos cassinos.) **5** disposição de cartas ou peças que cada jogador tem na mão (ex.: Procurou impedir que o adversário visse o seu jogo.) **6** conjunto de cartas ou peças para brinquedo ou passatempo (ex.: Aquele jogo era próprio para crianças de dez anos.) **7** conjunto ou série de peças da mesma espécie (ex.: Ela comprou um lindo jogo de sala de jantar.) \* **jogo de cena** no teatro, o conjunto orgânico das marcações dos atores, diálogos, jogos de luz, divisões em cenas e atos (ex.: O jogo de cena conseguiu provocar emoção na plateia.) **jogo de cintura** jeito especial para sair-se de situações complicadas; habilidade (ex.: Para dirigir uma escola de samba, é preciso ter muito jogo de cintura) **jogo de empurra** incumbência que uma pessoa passa a outra, esta a uma terceira, e assim por diante **esconder o jogo** não mostrar as suas intenções.

b) **Verbos:**

**Brincar:** [*verbo transitivo*] **1** entreter-se; ocupar-se de (ex.: Brincava distraído com o lápis.) **2** caçoar; zombar (ex.: Não brinque com as pessoas mais velhas.) **3** fingir uma situação real; encenar; exercer o papel (ex.: Quando eu era criança brincava de diretor de filmes.) \* [*verbo intransitivo*] **4** recrear-se; divertir-se (ex.: A criança brincava alegre.) \* **brincar com fogo** tratar levemente coisas perigosas **brincar em serviço** não levar a sério uma atividade.

**Jogar:** [*verbo transitivo*] **1** apostar (ex.: Jogava sempre naquele número.) **2** utilizar-se de (ex.: Era esperto e sabia jogar com as fraquezas humanas.) **3** lançar; atirar; arremessar **4** instigar (ex.: Vim lhe dizer que não deve jogar o povo contra nós.) **5** atribuir a (ex.: Ela quis jogar a culpa na criada.) \* [*verbo intransitivo*] **6** disputar uma partida (ex.: Time que joga na retranca não ganha campeonato.) **7** balançar; oscilar (ex.: O barco jogava um pouco e causava enjojo.)

Como podemos observar, substantivo e verbos possuem definições diversas não fazendo diferença entre o sentido direto e sentido figurado das expressões.

Depois de analisados todos os termos sem nos opor ou nos por fidedignamente a certo tradutor e à vista de uma necessária definição do termo que qualificará o objeto de pesquisa a ser estudado decidimos estabelecer que os termos jogo, brinquedo e brincadeira serão utilizados neste trabalho da seguinte forma:

- Quando nos referirmos à **atividade da criança** utilizaremos: **brincadeira/jogo** ou somente **brincadeira** ou somente **jogo**. Por exemplo: brincadeira de faz de conta, jogo protagonizado, brincadeira de papéis, jogo dramatizado, jogo simbólico, etc. Chamando a atenção que, como já discutido anteriormente, independente do termo (jogo ou brincadeira) entendemos que é a atividade da criança, independente se é com ou sem regras explícitas, com ou sem imaginação explícita.
- Quando nos referirmos ao objeto, ou melhor, ao **instrumento** que a criança utiliza para “subsidiar” ou para “suportar” a atividade de brincadeira ou de jogo utilizaremos: **brinquedo/jogo** ou somente **brinquedo** ou somente **jogo**. Por exemplo: jogo de construção, jogo de montar blocos, jogo de tabuleiro, boneca, carrinho, bola, brinquedo reciclado, brinquedo de sucata, etc.

O importante é que tenhamos em mente que se distinguirá os termos de acordo com o que ele se refere (atividade da criança ou instrumento de subsídio da atividade) não importando se são congruentes, sinônimos ou idênticos para uma definição ou para outra, apenas: **atividade ou instrumento**.

Por certo, estamos elencando “erroneamente” substantivos para definir a atividade da criança que se configura como uma ação, deveríamos, para sermos mais coerentes, elencar os verbos brincar e jogar para designar a ação da criança. Entretanto, optamos pelo substantivo, uma vez que todas as traduções utilizarem substantivos e, também, por ter como referência o dicionário da língua portuguesa.

Na perspectiva de Vigotski (2008) existem dois elementos fundamentais para a brincadeira: a imaginação e as regras. Independente do termo que se use (jogo ou brincadeira) teremos dois tipos de atividade:

- Atividade com situação imaginária implícita e regras explícitas = jogos ou brincadeiras com regras previamente acordadas como o xadrez, dama, amarelinha, pique esconde, futebol, dentre outros.

- Atividade com situação imaginária explícita e regras implícitas = brincadeira de conta, também denominado de jogo protagonizado, jogo dramatizado, brincadeira sócio dramática, jogo simbólico, dentre outros. Até o próprio jogo de construção pode ser denominado como um faz de conta, pois que ao (des)construir, (des)encaixar, os “tijolinhos de construção” ou outras peças temáticas a criança vai imaginando ser um “construtor de verdade”, imagina as casas, o comércio, as ruas, as pessoas, o cotidiano urbano, que se transformam em temas para a brincadeira. Um exemplo clássico de brincadeira de faz de conta é “brincar de casinha”, nesta brincadeira temos a situação imaginária explícita quando a criança usa o brinquedo-panelinha ou outro objeto para substituir este brinquedo, para fazer de conta que está cozinhando os alimentos; as regras implícitas: por ser um membro da família é algo que realizar com convenções sociais, regras de como representar os papéis sociais que não são combinadas de antemão nem são exatamente ensinadas.

Este último tipo de brincadeira é que mais nos interessa e se constitui o objeto de nossa pesquisa. Como veremos mais adiante.

Como dito, existe uma série de termos (jogo protagonizado, jogo dramatizado, brincadeira de representação de papéis, jogo de papéis sociais, brincadeira sócio dramatizada, jogo simbólico, dentre outros) que se resume por brincadeira de faz de conta, e quando se fala apenas em brincadeira e esquece aquela série de termos acaba havendo uma redução teórica.

Portanto, usaremos o termo brincadeira de faz de conta, para designar a atividade da criança com situação imaginária explícita e regra implícita. Relembrando que existem outros termos para denominar esta atividade da criança como descrito anteriormente.

As variantes dos diversos tipos de tradução das mesmas palavras podem gerar alguns enganos conceituais. Há um vasto campo de categorias que podem estar sob o termo brincadeira.

### 3.4 Jogo, brinquedo, brincadeira: conceito e história.

Vigotski (2008) não desenvolveu uma teoria sobre o brinquedo, mas sobre a atividade da criança com este. Elkonin esboçou brevemente sobre o surgimento do brinquedo na sociedade arcaica. Por isto, para conceituar o brinquedo nos embasamos na teoria de Brougère, um referencial teórico de natureza sociológica.

Não podemos afirmar que a teoria de Brougère<sup>42</sup> coaduna com a teoria de Vigotski e de Elkonin, até porque a teoria do primeiro autor está voltada para o campo da socioantropologia e a teoria dos subsequentes autores para o campo da psicologia. Há sem dúvida aproximações e distanciamentos entre eles, no que concerne às discussões teóricas acerca da brincadeira. Pensamos que seja um acréscimo teórico introduzir outras áreas do conhecimento para enriquecer o domínio de ideias que poderia ficar “restrito” em si mesmo. Essas contribuições são de grande relevância. Com isso possibilitamos um estudo em outras áreas do conhecimento, não somente a psicologia, mas também a sociologia, a fim de elaborar conceitos coerentes com a perspectiva sócio-histórico-dialética. Aceitando que

Vygotsky e muitos outros teóricos soviéticos da época foram, também, influenciados de forma importante pelo trabalho de sociólogos e antropólogos europeus ocidentais, como Thurnwald e Levy-Bruhl, que se interessavam pela história dos processos mentais reconstruídos a partir de evidências antropológicas da atividade intelectual dos povos primitivos. [...] (COLE; SCRIBNER, 2007, p. XXVIII).

O que se pode afirmar é que tanto Brougère quanto Vigotski, Leontiev, Wallon e Elkonin compreendem a brincadeira como uma atividade social, sendo a cultura o elemento singular nesta atividade. A criança (re)constrói sua cultura jogando/brincando, ela é um co-construtor da cultura vigente na sociedade a qual ela vive. Levando em consideração que toda e qualquer cultura não está pronta e acabada, ela é (re)produzida pelos sujeitos em um movimento dialético com a sociedade: interno (sujeitos) ↔ externo (sociedade); uma influência recíproca.

O que é o brinquedo? Quando pensamos em questionar sobre o conceito de brinquedo, nós precisamos elucidar o que é que nós estamos indagando. Quando falamos em brinquedo, nós precisamos explicitar sobre o que nós compreendemos sobre o conceito de brinquedo.

O conceito de brinquedo, neste trabalho, será compreendido como o instrumento que “subsidiá” e que “suporta” a brincadeira, produto dos sujeitos da sociedade carregado de traços culturais muito peculiares e revelador da própria cultura de uma determinada sociedade. Por estar inserido em um sistema social, histórico e cultural, o brinquedo “carrega”

---

<sup>42</sup>Gilles Brougère é professor em Ciências da Educação na Université Paris-Nord/Paris XIII, especializado em pesquisas sobre Educação Infantil, cultura lúdica infantil, sociologia da infância, educação comparada e intercultural e educação informal. Coordenador francês do Projeto Capes/Cofecub, diretor do GRED – *Groupe de Recherche sur les Ressources Educatives et Culturelles*. Autor de vários livros sobre brinquedo, cultura lúdica, brincadeira, jogo. Realiza uma análise sobre a brincadeira como um fenômeno sociocultural, dentro de uma perspectiva sociológica. (BROUGÈRE, 2004; 2010; 1998; 2012).

intrinsecamente funções sociais e significados que remetem elementos da realidade e do imaginário das crianças, de acordo com a concepção e com o conceito definido por Brougère (2004; 2010; 2012; 1998).

Para este autor francês o brinquedo possui valor cultural, possui elementos de significação produzidos pelo homem, com o qual a criança experimenta a cultura participando da brincadeira, observando as outras crianças jogar/brincar, e pela manipulação dos brinquedos. Assim sendo, brinquedo está estritamente associado à cultura. O brinquedo é o “parceiro” das crianças na brincadeira. É um objeto com muitas possibilidades, entre elas: a de promover a experiência no mundo do imaginário.

Apesar de não ser o objetivo principal de discussão desta pesquisa, vimos como necessário conceituar e estudar o brinquedo, devido as divergências de traduções do texto referência do Vigotski acerca dos termos que interferem direta e indiretamente nas análises. Também, porque é algo que temos que pensar criticamente.

Ademais, por entendermos que ele é o “suporte” de representação da brincadeira, mas em nossa compreensão não especificamente a atividade da criança, o brinquedo não condiciona a brincadeira da criança; pelo contrário, ele a “subsidiar”, “suporta” ganhando novos significados durante a brincadeira. Porém, consideramos que o brinquedo “evoca” a brincadeira, “chama” a criança a manuseá-lo e, desta forma, “conduz” a criança a brincar com ele.

O brinquedo é um meio para desencadear a brincadeira, entretanto esta “foge” relativamente ao instrumento brinquedo. Portanto, “[...] o brinquedo merece ser estudado por si mesmo, transformando-se em objeto importante naquilo que ele revela de uma cultura [...]”. (BROUGÈRE, 2010, p. 7). Além disso, é na brincadeira o momento em que o brinquedo é mais requisitado e utilizado.

Não será tema de nossa discussão traçar uma profunda investigação histórica dos brinquedos, nem tampouco o funcionamento social e simbólico desse objeto. Apenas breves apontamentos, por ser uma temática demasiadamente grande e que o tempo não será generoso para esta investigação. Não em função do tempo em si mesmo, mas em razão da extensão da temática. Então faremos uma abordagem inicial genérica e depois nas análises nós vamos aprofundando nos pontos de interesse da pesquisa.

Para um estudo mais aprofundado sobre a historicidade, a função social e simbólica desse objeto propomos os seguintes livros: *História do brinquedo e dos jogos: brincar através dos tempos* de Michael Manson (2002); *O símbolo e o brinquedo: a representação da vida* de Vera Barros de Oliveira (1992); *Significado e função do brinquedo*

na criança de S. Lebecivi & R. Diatkine (1985); *Brinquedo e cultura; Jogo e Educação; Brinquedos e companhia*; os três respectivos últimos de Gilles Brougère (2010; 1998; 2004).

Se analisarmos o brinquedo por meio de uma estreita relação entre a função e o valor simbólico, ou seja, entre o seu uso em potencial e a sua significação social imagética, podemos diferenciar os que predominam a função (que são categorizados como jogo) dos que predominam o valor simbólico (que são categorizados como brinquedo) sem subtrair sua função destes últimos, pois que sem função o brinquedo perde o seu sentido utilitário.

Na Arte encontramos o domínio da dimensão simbólica sobre a dimensão funcional. Nas obras de arte a dimensão simbólica se sobrepõe por absoluto, independe de qualquer uso que se faça a obra artística. Com o brinquedo não ocorre desta forma.

Evidentemente que a dimensão simbólica do brinquedo se sobrepõe a dimensão funcional, mas é exatamente a dimensão simbólica que é a função principal do brinquedo. Esta riqueza simbólica, pelo domínio da imagem, o aproxima da obra de arte. Entretanto, nem por isto o brinquedo deixa ser funcional, “[...] na medida em que essa dimensão funcional vem, justamente, se fundir com seu valor simbólico, com sua significação enquanto imagem. [...]” (BROUGÈRE, 2010, p.12).

Como discutido anteriormente, a problemática em torno da terminologia de jogo, de brinquedo e de brincadeira é muito ambígua e difusa. Brougère (2004; 2010; 1998; 2012) faz uma análise profunda referente a esta discussão terminológica, principalmente em seu livro *Jogo e educação*. Para o autor francês em algumas sociedades jogo e brinquedo são considerados como sinônimos, posto que se distinguem estes apenas pela sua funcionalidade: o jogo pressupõe o domínio da dimensão funcional do objeto (no caso as regras explícitas: xadrez, dama, baralho, etc) como o determinante no interesse da criança no objeto e que precede o seu uso. Nesse caso a imagem (dimensão simbólica) também é essencial, mas a função pondera o objeto enquanto tal, suportando uma atividade em uso exclusivamente em potencial, apesar de associar símbolo e função.

Já o brinquedo não tem uma função pré-definida, ou seja, não possui regras explícitas as quais a criança precisa seguir à risca, a criança manipula o brinquedo livremente. A dimensão funcional do brinquedo é a própria brincadeira, sendo este(a) uma atividade, quando livre, quando não limitada ao agir, que favorece o desenvolvimento da imaginação e do ato volitivo, posto que associa ação e ficção. Assim, a dimensão funcional no brinquedo é a própria dimensão simbólica, pois que o comportamento da criança durante o momento de brincadeira tem sentido, que é a lógica do fazer de conta.

[...] O objeto tem o papel de despertar imagens que permitirão dar sentido a essas ações. O brinquedo é, assim, um fornecedor de representações manipuláveis, de imagens com volume: está aí, sem dúvida, a grande originalidade e especificidade do brinquedo que é trazer a terceira dimensão para o mundo da representação. [...] (BROUGÈRE, 2010, p. 14).

Portanto compreendemos que tanto os objetos considerados como jogos (por ter a dimensão funcional sobreposta a dimensão simbólica) quanto os objetos considerados como brinquedos (por ter a dimensão simbólica sobreposta a dimensão funcional) são categorizados como brinquedos. A função do jogo é a representação, tanto quanto a do brinquedo. Peguemos como análise o jogo de xadrez: há uma dimensão funcional (regras explícitas) sobrepondo a dimensão simbólica (o simbólico é a própria função), entretanto os objetos manipuláveis (peão, torre, cavalo, bispo, rainha, rei e o próprio tabuleiro) despertam imagens (dimensão simbólica) que dão sentido as ações da criança, favorecendo o imaginário a partir de representações fornecidas pelos objetos que estão sendo manipulados, explorados, durante a brincadeira.

Considerando, também, que as ações da criança com o brinquedo são coerentes com a representação do objeto, com a significação deste, levando em conta o meio social e cultural ao qual a criança está inserida. Exemplificando: as ações da criança com boneca-bebê (gestos de carinho, higiene, cuidado, etc), se diferem das ações que esta mesma criança tem para com a boneca-Barbie (maquiar, pentear os cabelos, desfile de moda, etc.). A imagem (dimensão simbólica) caracteriza a especificidade do brinquedo. Desta maneira, não existe no brinquedo uma função *a priori*, existe uma representação que a criança lhe confere novos significados durante a brincadeira. O brinquedo é uma representação concretizada em objeto. (BROUGÈRE, 2004; 2010; 1998; 2012).

Compreendemos que jogo e brinquedo são instrumentos indiferentes do ponto de vista conceitual, como já fora discutido anteriormente Entendendo que estes instrumentos são brinquedos-jogos ou jogos-brinquedos ou somente brinquedos ou somente jogos: o objeto material que “subsidiá”, que “suporta” a brincadeira. A nossa concepção de brinquedo se apoia na compreensão da dimensão simbólica que será explorada na brincadeira, posto que uma compreensão apenas funcional do brinquedo levaria à uma omissão da imagem (dimensão simbólica) enquanto provedora de significação do instrumento.

São, portanto, de acordo com Brougère (2004; 2010; 1998; 2012) objetos categorizados – no senso comum e no científico – em dois extremos: jogo (domínio da função) e brinquedo (domínio do símbolo). Mas em nossa compreensão, em desacordo com referido autor, estes elementos (função e símbolo) se fundem, ou seja, tanto o jogo quanto o

brinquedo são instrumentos que possuem dimensões equivalentes do ponto de vista categorial. O símbolo, mesmo ocultando a função não a substitui. Ocorre o mesmo no contrário: a função, mesmo ocultando o símbolo não o substitui.

O jogo protagonizado ou jogo dramático ou brincadeira de faz de conta ou ainda jogos de papéis sociais das crianças, disserta Elkonin (2009), precede o trabalho dos adultos, a vida do indivíduo adulto em sociedade. Melhor dizendo, o trabalho antecede a brincadeira.

Sendo assim, o conteúdo da brincadeira das crianças origina-se no trabalho dos adultos, principalmente as profissões ou ao papel social que o sujeito adulto ocupa em determinada sociedade. Exemplificando: no cotidiano do contexto da educação infantil nós presenciamos muitas as crianças brincando de “ser médico” na qual as crianças protagonizam o papel do médico, o papel do paciente, o papel do enfermeiro, o papel do motorista da ambulância, o papel da mãe aflita diante do(a) filho(a) doente, dentre outros papéis que vão surgindo no decorrer da brincadeira.

Elkonin (2009) assegura que o jogo de papéis sociais é uma atividade da criança que corresponde às necessidades laborais dos adultos em uma determinada sociedade em que vivem essas crianças. Para tanto, se faz necessário, para a realização de uma teoria consistente e congruente, uma investigação histórica acerca das condições e das necessidades de uma determinada sociedade para compreender o surgimento do brinquedo e da brincadeira.

É inadmissível conceber as formas fundamentais de estrutura e das funções do brinquedo como algo universal, imutável, estável, presente historicamente em todas as sociedades de forma similar. De modo algum. Se pensarmos desta forma iremos omitir toda a característica cultural do brinquedo.

O brinquedo não é o mesmo nas diversas culturas da humanidade. Os brinquedos surgem e mudam com o tempo, alguns têm existência precoce (não transpõe no tempo, tem uma existência curta, surge e se extingue em uma determinada), já outros são centenários como, por exemplo, a boneca. Sua história, disserta Elkonin (2009), está correlacionada às mudanças de lugar que a criança ocupou e/ou ocupa na história da sociedade, não estando, portanto, o brinquedo fora destas mudanças. Não se pode abstrair a história do brinquedo da história do lugar da criança na sociedade, e da história das funções do brinquedo no desenvolvimento da criança.

É certo que com o aparecimento do *Homo sapiens* as crianças estiveram presentes em todas as épocas com as mesmas possibilidades. Entretanto, existe um paradoxo nesta afirmativa: as crianças “[...] percorrem nas sociedades, que se encontram em níveis distintos

de produção e cultura, um caminho evolutivo totalmente diverso, alcançando por diferentes vias e em tempos diferentes sua maturidade social e psicológica.” (ELKONIN, 2009, p. 42).

Se o conteúdo da brincadeira das crianças surge e está relacionado com a vida, com a atividade, com o trabalho dos adultos na sociedade; então o brinquedo, o suporte de representação das brincadeiras, é uma reprodução sintetizada, simplificada, esquematizada, adaptada às peculiaridades das crianças, dos instrumentos das atividades laborais e da vida do adulto em sociedade. (BROUGÈRE, 2012; 2010; 1998; 2010; ELKONIN, 2009).

Enfatizando que, é necessário pensar além de uma concepção determinista e além desta reflexão, em nossa concepção é preciso considerar a imaginação e criatividade inventiva (potencial criador) das crianças, visto que cotidianamente (nas instituições de ensino ou em contextos em que a criança está presente) nos deparamos com situações em que a criança cria seus próprios brinquedos ou seus jogos, ou melhor, criam seus próprios instrumentos para brincar.

A história do brinquedo e seu elo com o desenvolvimento da sociedade e com a história da criança nesta, é refletida pela mudança do conteúdo da brincadeira das crianças ao longo do tempo, das sociedades e das culturas.

Peguemos como exemplo o arco e a flecha. Brinquedos classificados como “primários”, que nada tem de primário, pois que surgiram em determinado grau de desenvolvimento da sociedade e que tem sua origem histórica.

[...] eram uma das armas fundamentais de caça. O arco e as flechas foram patrimônio da criança desde a mais tenra idade. Tornando-se gradualmente mais complicados, chegaram a ser nas mãos da criança a mais autêntica das armas, um auxiliar para a sua atividade independente com que podia capturar pequenos animais e pássaros. [...] (ELKONIN, 2009, p. 47).

Para este autor os instrumentos de trabalho dos adultos tornaram-se brinquedos das crianças somente depois que estes instrumentos surgiram na sociedade arcaica como armas de caça. Assim, o arco e a flecha como instrumento de caça antecederam o arco e flecha brinquedo. Todos os instrumentos de trabalho tiveram grande contribuição na modificação da atividade dos adultos e no progresso da humanidade.

Ainda de acordo com o referido autor, ao enfatizar que a brincadeira das crianças procede o trabalho dos adultos, compreendemos que as funções dos brinquedos caracterizados como “primários” mudaram no transcurso da história, sendo diferenciada sua relação com o desenvolvimento da criança, pois que antes estes objetos se encontravam em relação direta com a futura atividade laboral da criança.

Elkonin (2009) disserta que a criança primitiva não “jogava” ou não “brincava” com o arco e a flecha como a criança contemporânea o faz. Ela manjava-os, treinava a caçada com um instrumento de trabalho em miniatura, com um modelo reduzido de ferramenta de trabalho dos adultos. De modo igual, a criança adquiria facilmente o manejo dos “verdadeiros” instrumentos de trabalho dos adultos, e com isso a coordenação motora ia se desenvolvendo e a criança se tornando cada vez mais hábil e perspicaz, devido ao funcionamento do instrumento “brinquedo” da criança ser idêntico ao do instrumento de trabalho do adulto. Era uma atividade onde as crianças aprendiam o aperfeiçoamento do trabalho futuro.

Os instrumentos-brinquedos perderam sua função e relação direta com os instrumentos de e para o trabalho.

No transcorrer do desenvolvimento da sociedade, a caça cede o predomínio a outras formas de atividade laboral. As crianças vão utilizando cada vez menos o arco como brinquedo. Claro que em nossa sociedade contemporânea pode-se encontrar o arco, e algumas crianças podem até dedicar-se ao tiro com ele como modalidade esportiva. Mas esses exercícios do jovem contemporâneo não ocupam em sua vida o lugar que ocuparam nos tempos dos caçadores primitivos. (ELKONIN, 2009, p. 47).

Evidentemente que, em nossa atual sociedade capitalista, existem crianças proletárias que têm o instrumento de trabalho como seu único brinquedo. E, também, temos que convir que existem diversos tipos de organização societal, não somente a capitalista – apesar de esta sociedade ser a dominante no mundo –, como as organizadas pelos índios, esquimós, polinésios, cafre, bosquímanos, bororos, aborígenes, dentre outros povos ou sociedades com organização comunal primitiva.

Elkonin (200) em sua obra *A psicologia do jogo* esclarece que os brinquedos são produtos da história da sociedade humana. Alguns surgiram como ferramenta de trabalho modificada e adaptada para as crianças, “réplicas” dos instrumentos de trabalho em uma etapa específica da história da humanidade, como, por exemplo, o arco e a flecha. Todavia, estes brinquedos não desapareceram no decorrer da história, mesmo com a extinção destes instrumentos como sendo instrumentos de caça. Frisando que esses instrumentos ainda existem em alguns grupos sociais (indígenas, aborígenes, etc.). Posto isto, os instrumentos-brinquedos, réplicas dos instrumentos de trabalho, “ecoam” no tempo mais do que estes, dando a impressão que de não mudam, de que existiram sempre com as mesmas funções em todas as sociedades, adverte o autor.

No decorrer da história da humanidade, os instrumentos de trabalho sofreram uma modificação contínua e gradual, como nos esclarece Elkonin (2009). Assim, os instrumentos para as crianças já não estavam mais diretamente relacionados com o trabalho dos adultos, nem com sua futura atividade laboral, convertendo-se em brinquedos. Apesar de que, em nossa sociedade contemporânea os adultos fomentam as ações das crianças com os brinquedos visando futuras habilidades para o trabalho, convertendo a brincadeira em ações formativas, atividades instrumentais, “treinos” para sistema de produção.

É interessante assinalar que para promover ou apoiar a manipulação de tais brinquedos há que recorrer a artimanhas especiais, ideias de piões de chicote sônicos ou musicais etc., ou seja, dar-lhes propriedades adicionais. Pode-se supor que o mecanismo promotor e impulsionador das ações com esses brinquedos, iguais só no aspecto, mudou por completo. São sempre os adultos que introduzem os brinquedos na vida das crianças e as ensinam a manejá-los. Mas se antes, quando os brinquedos eram modelos reduzidos de ferramentas dos adultos, o seu manejo mantinha-se graças à relação “brinquedo-instrumento”, agora, quando já não existe essa relação, mantém-se estimulado pela novidade. O exercício continuado é substituído pelo uso esporádico (ELKONIN, 2009, p. 46).

Em nossa sociedade contemporânea o brinquedo se constitui como objeto que tem várias funções, sendo uma delas é a de ser presente para a criança. Esta dimensão social do brinquedo pode ser percebida, principalmente, em datas em que a criança é o centro da comemoração como, por exemplo, aniversário, dia das crianças ou ainda o Natal. “[...] É preciso aceitar o fato de que ele está inserido em um sistema social e suporta funções sociais que lhe conferem razão de ser. [...]” (BROUGÈRE, 2010, p. 8). Relevando que a função social do brinquedo, a de ser, por exemplo, o presente, a posse, valor de prestígio, suporte de relação afetiva, não pode ser confundida com a função da brincadeira.

[...] Existe, portanto, convergência entre imagem e função social do brinquedo, em torno da relação com objeto e o ato de presenteá-lo. A imagem torna-se a própria expressão da função do brinquedo, portadora dos valores simbólicos que lhe conferem uma significação social (BROUGÈRE, 2010, p. 22).

O brinquedo é um objeto “adorado” e “cobiçado” pelas as crianças e que sofre, por sua vez, influência direta da mídia, principalmente dos desenhos animados. Sendo estes últimos, atualmente, as principais temáticas dos brinquedos em relação a dimensão simbólica. Nos últimos vinte anos houve uma crescente entrada dos sucessos midiáticos infantis “[...] no novo sistema do brinquedo, caracterizado por uma forte relação com a televisão. [...]” (BROUGÈRE, 2004, p. 17).

Por meio da mídia eletrônica e da televisão os brinquedos ultrapassam as fronteiras geográficas. Os sucessos infantis internacionais divulgam os brinquedos. O que é muito mais rendoso para a lógica capitalista: o consumo de brinquedos pela criança independente do uso que se faça deles.

As brincadeiras são formas de interpretação de significados que estão contidos no brinquedo, sendo este suporte de representações que permite acesso as (de)codificações socioculturais indispensável para a formação da criança – um sujeito histórico e social imersa em uma determinada cultura.

O brinquedo é um objeto extremo porque possui dimensão funcional em detrimento da dimensão simbólica, e, também, um objeto complexo por estar “carregado” de atributos históricos e culturais. Ele contribui direta e indiretamente, durante a situação de brincadeira, na socialização entre as próprias crianças e entre as crianças e os adultos que devem, estes últimos, participar mais ostensivamente na brincadeira das crianças sem o receio de comprometer o processo do imaginário. As crianças também gostam de brincar com os adultos, uma vez que são estes os sujeitos de suas representações fictícias.

Deste modo, compreendemos que existem diferentes aspectos no que se refere ao sistema de significados que são transmitidos pelo brinquedo, ele condensa a representação que o adulto possui da criança: concepção de infância, educação, sociedade; e que permite a compreensão da (re)produção da cultura das diversas sociedades que povoa o mundo.

Elenquemos como exemplo a boneca, enquanto objeto industrial, produzido especificamente para o universo feminino e que “reflete” na qualidade de espelho de uma determinada sociedade – patriarcal e nuclear – o que e como a sociedade concebe a mulher, a família, a hierarquização do trabalho, a estética, gênero, etnia, dentre outros. Ao observar e analisar o brinquedo “[...] percebemos como ele é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura.” (BROUGÈRE, 2010, p. 8).

A criança atribui significados ao brinquedo em sua atividade, ao mesmo tempo em que confronta imagens deste objeto que retrata o real e o imaginário, com possibilidades diversas e variadas de representação em constante “intercâmbio” com a cultura.

Em nossa sociedade contemporânea capitalista, devido a globalização, os mesmos brinquedos como, por exemplo, a boneca Barbie, os Pokémons, os Power Rangers, dentre outros, estão inseridos em praticamente todo o mundo (continente asiático, europeu, americano, etc.). A globalização propicia, de certa forma, o consumo e a difusão global dos brinquedos para as crianças. Contudo nem todos os brinquedos são concebidos da mesma

forma, posto que são produzidos e inseridos em múltiplas culturas, como nos esclarece Stearns (2006) em sua obra *A infância*.

Entretanto, destaca o referido autor, este acesso mundial por parte das crianças aos mesmos brinquedos não necessariamente favorece uma transformação cultural, global ou multinacional. A brincadeira com os brinquedos orientais (Pokémons) aqui no ocidente se difere da brincadeira lá no oriente. Estes brinquedos estão vinculados a uma lógica cultural existente durante sua produção e ao ser exportado essa cultura oriental não é “carregada” juntamente com o brinquedo. Aqui no Brasil, por exemplo, ele será inserido em uma nova cultura tomando novos significados.

[...] O patrocínio de parques temáticos forneceu aos pais novos padrões para exibirem seu sucesso econômico e o amor pelos filhos numa única investida: levar as crianças para Orlando tornou-se um ritual de atenção dos pais bem-sucedidos da América Latina. Era esse o contexto em que os personagens Disney e bonecas Barbie tornaram-se parte do kit de brinquedos das crianças globais, o contexto em que muitos jovens chineses ficavam acordados até o raiar do sol para assistir a um campeonato de futebol europeu, do outro lado do globo. Era razoável admitir que observadores passassem a sustentar que uma cultura global jovem tinha nascido. (STEARNS, 2006, p. 192).

No mesmo horizonte dessas reflexões compreendemos que existem conjunções ímpares que influenciam o consumo e o uso dos brinquedos, isto é, a interpretação que uma criança faz de um brinquedo durante a brincadeira se referêcia a cultura. Ao estudar o brinquedo devemos situá-lo no contexto cultural vigente, visando, também, que existe uma cultura comum global em construção promovida pela influência da televisão sobre os brinquedos, que são experienciados de forma diferente em cada nação.

### 3.5 A brincadeira como atividade principal propulsora da aprendizagem e do desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos de idade na Educação Infantil.

No Brasil a Educação Infantil vem alcançando cada vez mais o seu espaço como Primeira Etapa da Educação Básica e novos estudos neste campo sobre essa temática se faz necessário e presente nas instituições públicas. Para tanto, a brincadeira nesse contexto educativo deve tornar-se presente e predominante como atividade psicológica principal a partir da qual o mundo das relações socioculturais se desdobra diante dela.

Posto isto, temos como objetivo para este subtítulo proporcionar uma melhor compreensão acerca da brincadeira da criança na perspectiva da psicologia sócio-histórico-dialética, mais especificamente sobre a brincadeira da criança de 0 a 3 anos de idade.

Propomos oferecer aos leitores desta pesquisa o conhecimento dos principais aspectos que envolvem o desenvolvimento do psiquismo infantil e o papel da brincadeira na aprendizagem e no desenvolvimento da criança; tendo em vista que, acreditamos na capacidade surpreendente do surgimento da brincadeira nos seres humanos como forma de atividade principal que gera outros tipos de processos psíquicos – imaginação, pensamento abstrato – que são (re)organizados em forma de atividades psicológicas que estão somente associadas à atividade lúdica em suas origens, como afirma Leontiev (2014).

A brincadeira é uma temática fascinante e não poderia estar de fora de uma obra fundamental que aborda o desenvolvimento infantil em uma extensão grandiosa qual a teoria vigotskiana e walloniana. Muito embora seja um tema que, até bem pouco tempo, revele pouca importância no meio acadêmico e ainda esteja revestido de muito impasse.

Vigotski (2008) há quase um século atrás ousou tratar sobre o assunto, ousou a questionar sobre essa temática, visto que a teoria deste psicólogo soviético é uma teoria extensa, grandiosa e ela não se esquivava a analisar as questões fundamentais da vida do ser humano. Logo, a brincadeira, em sendo uma atividade que envolve os seres humanos, não poderia estar excluída da teoria vigotskiana. A brincadeira permeia a vida da criança contemporânea e não pode ficar reduzida a um mero conceito de recreação, passatempo, principalmente na Educação Infantil.

Vigotski pouco tratou sobre a temática. Como já dito no item 2.2., o único texto que temos deste autor sobre o tema se trata de uma conferência que foi proferida por ele, e estenografada pelos participantes, em 1933, no Instituto Pedagógico Herzen, em Leningrado: *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*. Este é o nosso texto referência de Vigotski (2008).

Além deste texto nos fundamentamos no livro *Psicologia do Jogo* do russo Elkonin (2009); no artigo *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar* do russo Leontiev<sup>43</sup> (2014); no artigo *O jogo*<sup>44</sup> do francês Wallon; no livro *Psicologia da idade pré-escolar* da russa Valeria Mukhina (1995) – que apoia seus estudos sobre psicologia infantil na teoria de Vigotski, Leontiev, Elkonin, Rubinstein, Zaporozhets, Galperin, Bozhovich, dentre outros psicólogos soviéticos, e também o francês Wallon.

---

<sup>43</sup> Este artigo de Leontiev foi publicado em 1981 no livro *Problems of the development of the mind*, que a princípio foi publicado parcialmente em 1944. (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2014).

<sup>44</sup> Assim como o texto de Vigotski, também há divergências nas traduções deste texto de Wallon. Este texto é um artigo compõe o livro *A evolução psicológica da criança*; sendo que tradutora Claudia Berliner o traduz do francês para o português como *O brincar*, e a tradutora Ana Maria Bessa o traduz como *O jogo*. Nos pautaremos nesta última tradução, ou seja, a terminologia usada na perspectiva walloniana será jogo.

Nos questionamos: afinal, o que a brincadeira proporciona à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos de idade?

Compreendemos que a brincadeira é a atividade principal da criança; e também uma atividade predominante, posto que a criança “gasta” boa parte do seu tempo brincando com outras crianças, com os adultos e até mesmo sozinha; e elas brincam com extrema dedicação, como afirma Wallon (1968).

Brincar é um processo dinâmico de incorporação de estímulos sociais; sendo a brincadeira uma compreensão, (re)elaboração, (re)constituição e interpretação do mundo que circunda a criança e não uma mera fantasia ilusória ou impulso instintivo inerente biologicamente ao *homo sapiens*. Esta atividade expressa a dinâmica da apreensão e apropriação da cultura por meio da interação da criança com o meio social o qual ele faz parte influenciando e sendo influenciada pelo mesmo contexto sociocultural. (VIGOTSKI, 2008; ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 2014; WALLON, 1968; MUKHINA, 1995).

Existe uma grande diferença entre a brincadeira da criança e a “brincadeira” dos animais superiores como afirma Leontiev (2014) e Elkonin<sup>45</sup> (2009). O que define a distinção entre o animal e homem são as capacidades sociais, históricas e culturais que o homem tem de (re)criar, (re)elaborar, interpretar e (re)constituir o mundo. Estas capacidades não estão presentes na vida dos animais. A vida animal não se baseia em uma organização sociocultural e sim orgânica, biológica, instintiva. A inteligência animal é apenas uma inteligência elementar, prática, desprovida de qualquer pensamento consciente e abstrato, de qualquer capacidade de projeção, de objetividade e de imaginação.

Para dar início a esta discussão definiremos o que compreendemos por brincadeira de faz de conta (ou de ficção ou protagonizada ou de papéis sociais) infantil. Existem dois tipos de brincadeira para Vigotski (2008):

- Brincadeira subjetiva: É caracterizada por regras implícitas e imaginação explícita. É a brincadeira que denominamos de faz de conta, jogo protagonizado, jogo dramatizado, jogos de papéis sociais, dentre outras

---

<sup>45</sup> Elkonin (1904-1984) também foi um conceituado psicólogo soviético, contemporâneo de Vigotski e um dos colaboradores deste nos estudos sobre a brincadeira da criança em idade pré-escolar. A obra de Elkonin trata do jogo protagonizado o qual ele considera ser a forma evoluída de atividade da criança de 3 a 6 anos de idade. Seu trabalho se deu por parte da grande influência de Vigotski. Pode-se de dizer que Elkonin dá continuidade a tese formulada por Vigotski exposta na Conferência de 1933 em Leningrado. No ano de 1936, depois da morte de Vigotski, que ocorreu em 1934, Elkonin conheceu as pesquisas desenvolvidas por um grupo de estudiosos coordenados por Leontiev na cátedra de Psicologia do Instituto Pedagógico de Kharkov. Desde então os estudos de Elkonin passaram a se integrar aos de Leontiev, principalmente no que se refere às pesquisas de cunho marxista. Em 1938, Elkonin e Leontiev passaram a trabalhar juntos na Cátedra de Psicologia, do Instituto Pedagógico Krúpskaia, em Leningrado. (ELKONIN, 2009).

denominações. As regras não são combinadas de antemão e as crianças dramatizam papéis sociais desenvolvidos pelos adultos, ficando explícita a imaginação das crianças.

- Brincadeira objetiva: É constituída por regras explícitas e imaginação implícita. É a brincadeira que possui regras a serem combinadas antes mesmo de se começar a brincadeira como, por exemplo, amarelinha, dama, xadrez, futebol, dentre outras. A imaginação não está tão evidente, mas ela existe durante a brincadeira.

Nesse mesmo horizonte de reflexões recorreremos à Wallon (1968) para compreendermos sua concepção e seu conceito de brincadeira. O autor francês concorda com Vigotski ao afirmar que as regras e a ficção são de máxima importância no desenvolvimento da criança. Desta forma Wallon (1968) concebe que há:

- A brincadeira puramente funcional: movimentos com o corpo (estender e encolher os braços e as pernas, fechar e abrir os dedos das mãos e dos pés, piscar os olhos, fazer careta, fechar e mexer a boca, dentre outros), tocar ou agarrar um objeto, produzir sons com objeto e com o próprio corpo, dentre outras brincadeiras as quais a criança está subjugada à percepção do meio. Para o autor essa brincadeira é a que ocorre no primeiro estágio da vida da criança, ou seja, no período de lactância (0 a 1 ano) e primeira infância (2 a 3 anos).
- As brincadeiras de ficção ou faz de conta: são brincadeiras “diferenciadas”, pois há a predominância da imaginação e o desprendimento do mundo perceptivo que possibilita a criança a dar outro significado ao objeto, como, por exemplo, montar um cabo de vassoura fazendo de conta que é um cavalo real, dentre outros.
- As brincadeiras de aquisição: a criança exerce sua atenção em maior nível em relação ao meio a qual está inserida, ou seja, ela foca sua percepção a fim de compreender as coisas, os seres, as imagens, as falas, as músicas, etc. Ela brinca ao ficar atenta à tudo e à todos.
- As brincadeiras de fabricação: a criança brinca de juntar, combinar, montar, encaixar os objetos e os próprios brinquedos a fim de criar novos brinquedos que darão suporte e novos conteúdos para suas brincadeiras. A brincadeira de faz de conta e a brincadeira de aquisição tem papel fundamental no desencadeamento dessa brincadeira.

Para Vigotski (2008) a brincadeira é uma atividade que nem sempre dá prazer para a criança, pois existem outras atividades que não são brincadeira e dão mais prazer, e existem atividades que são brincadeira, mas levam ao desprazer quando o resultado final é desfavorável para ela. “É por isso que a dificuldade das regras, embora inspire mais o temor do fracasso que o gosto pelo triunfo, inflige à ideia de esforço um aspecto de necessidade que é desagradável, que sufoca o livre ímpeto do jogo e o prazer a ele vinculado. [...]” (WALLON, 1968, p. 64).

Entretanto, é preciso considerar que a brincadeira preenche, satisfaz as necessidades da criança, isto é, tudo aquilo que é motivação para que a criança brinque. Necessidades que, juntamente com os incentivos, as motivações e tendências, são de extrema importância para se entender o avanço de um estágio do desenvolvimento para outro.

Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. (...) Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 2014, p. 68).

Para Vigotski (2008) a tendência de uma criança é realizar seus desejos e suas necessidades de imediato, mas a criança muito pequena ou em idade de primeira infância não consegue postergar esse desejo e essa necessidade, pois ela está muito ligada às percepções que o meio proporciona. “Fases: o bebê é um campo limpo (não há jogo). A primeira infância é a união do campo visível com o semasiológico. (...) A criança pré-escolar: divergência do campo semasiológico exterior e o visível (o jogo).” (Vigotski, 2009, p. 426).

Wallon (1968), também compreende que no primeiro estágio da vida da criança a brincadeira que ela desenvolve é a brincadeira puramente funcional, ou melhor, nesse estágio a criança brinca espontaneamente com o corpo, com outras pessoas, com os objetos, isso tudo sem projetar uma situação imaginária, sem um enredo fictício, sem a significação dos objetos e das ações, sem o desprendimento do mundo objetal.

Já a criança que se encontra na idade pré-escolar começa a realizar esses desejos que não podem ser realizados de imediato e a satisfazer suas necessidades pautada nas motivações através da brincadeira de faz de conta, possibilitando à criança envolver-se em um mundo imaginário, realizando seus desejos “irrealizáveis” por meio da brincadeira.

Mas uma inquietação de culpa, geralmente se combina à agressividade. A fonte comum de ambas é o desejo da criança de tomar o lugar dos adultos; as impressões

de que se alimenta lhe são próprias. Crianças que brincam de ‘papai de mamãe’ ou de ‘marido e mulher’ evidentemente procuram reproduzir os atos e gestos de seus pais, mas sua curiosidade as leva a querer experimentar os motivos íntimos do que imitam e, por falta de conhecimento, vão hauri-los em sua experiência pessoal. Não faz tanto tempo que o objeto preferido de suas explorações era seu próprio corpo, depois o do outro, conforme essa transferência do subjetivo para o objetivo e essa busca de reciprocidade que são uma característica constante da evolução psíquica na criança. (WALLON, 1968, p. 69).

A função da imaginação é a satisfação ilusória e imediata dos desejos insatisfeitos ou irrealizáveis. Esta atividade criadora não está presente em crianças muito pequenas (menores de 3 anos de idade), pois as crianças na idade de primeira infância estão limitadas, em todas as suas ações, pela restrição situacional do meio que se configura na união entre as motivações e a percepção. (VYGOTSKY; LURIA, 1996). Sendo a percepção um estímulo para a atividade e nesta idade considera-se a percepção um aspecto integrado de reação motora “[...] pois ainda está na fase do desenvolvimento da percepção de ‘objetos’ isolados [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 22).

A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação. (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

A brincadeira de faz de conta que envolve uma situação imaginária é uma brincadeira baseada em regras implícitas e imaginação explícita. Não há brincadeira sem regras, pois a própria situação imaginária induz a criança a adquirir regras de comportamento na brincadeira fictícia. Quando uma criança brinca de faz de conta o fator componente é a reprodução da ação – característica do ser humano –, assumindo uma função generalizada do adulto em um papel profissional, um papel social e/ou um papel familiar que ela desempenha com extrema dedicação em suas ações, surgindo assim um processo de subordinação prazerosa da criança às regras da brincadeira. (VIGOTSKI, 2008; WALLON, 1968; LEONTIEV, 2014; ELKONIN, 2009; MUKHINA, 1995).

Nesse sentido entendemos que, assim como em toda brincadeira de situação imaginária explícita (faz de conta, jogo dramatizado, jogos de papéis sociais, etc.) existem as regras implícitas de comportamento, também em toda brincadeira com regras explícitas (amarelinha, dama, xadrez, etc.) existe uma situação imaginária implícita, ou seja, existe regras da brincadeira mais simples como, por exemplo, a amarelinha, à mais complexa como, por exemplo, o jogo de xadrez.

Assim sendo, consideramos de extrema importância a brincadeira de faz de conta na Educação Infantil, visto que há elementos presentes na brincadeira que propiciam o desenvolvimento psíquico da criança: “a ação no campo imaginário, na situação fictícia, e a formação do desígnio arbitrário, do plano vital e das motivações da vontade aparecem no jogo e colocam-no no nível superior do desenvolvimento. [...]” (VIGOTSKI, 2009, p. 426). Além de que, as contradições no processo do desenvolvimento do psiquismo infantil geram novas necessidades, novos interesses, o desejo de novas atividades, que impulsionam o desenvolvimento do psiquismo. À vista disso asseveramos que,

Opera-se assim uma passagem da realidade para sua imagem por intermédio de figurações mais ou menos transparentes. O principal mérito dessa teoria é, sem dúvida, o de chamar a atenção para o que há de ficção no jogo. Com a ficção introduz-se na vida mental o uso dos simulacros que são a transição necessária entre o índice, ainda ligado à coisa, e o símbolo, suporte das puras combinações intelectuais. Ajudando a criança a transpor esse limiar, a brincadeira cumpre um papel importante em sua evolução psíquica. (WALLON, 1968, p. 64).

Ao compreender que a brincadeira de faz de conta é uma fonte de desenvolvimento do psiquismo, concordamos com Vigotski (2008; 2017) quando este afirma que a brincadeira proporciona a criação da zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

[...] Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança. (VYGOTSKY, 2005, p. 36).

Pelo entendimento que temos sobre a ZDP consideramos importante a participação da professora nas brincadeiras das crianças na Educação Infantil, porque “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, poderá fazê-lo amanhã por si só. [...]” (VYGOTSKY, 2005, p.37). Consideramos, também, a importância de um meio culturalmente diversificado, com a participação de crianças de várias idades brincando juntas; pois a expressão “o mais experiente” não quer dizer só o adulto e também uma criança que tenha mais experiência do que a outra em uma determinada atividade.

A troca de experiências, o conhecimento e convívio com outras culturas, remetem a importância do meio social na vida da criança, pois esta começa a se socializar e interagir com os outros seres humanos ao nascer, ou seja, os processos culturais estão muito presentes na nossa formação como sujeitos sociais e históricos. (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

“[...] Quantas brincadeiras, que aliás as crianças copiam umas das outras, se explicam pela mera necessidade de agir sobre o mundo exterior para adequar os recursos dele aos recursos próprios e para assimilar de maneira cada vez mais estreita partes mais extensas desse mundo.” (WALLON, 1968, p. 61-62).

Com o mais experiente durante a brincadeira de faz de conta a criança aprende novas formas de agir, de pensar, de falar, de se comportar. Sendo de fundamental importância no processo do desenvolvimento infantil e na formação social e cultural da criança. Em razão disto a brincadeira é a atividade principal da criança, pois é a atividade que gera mudanças mais significativas no desenvolvimento psíquico da criança.

Ressaltando que, atividade principal não é aquela que ocupa mais o tempo da criança. O que se encontra em questão não é a quantidade de tempo (atividade predominante) em que a atividade se processa e sim a qualidade. As palavras de Leontiev (2014, p. 65) conceituam melhor esse termo:

A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento. Os estágios do desenvolvimento da psique infantil, todavia, não apenas possuem um conteúdo preciso em sua atividade principal, mas também uma certa sequência no tempo, isto é, um liame preciso com a idade da criança. Nem o conteúdo dos estágios nem sua sequência no tempo, porém, são imutáveis e dados de uma vez por todas.

O principal conteúdo da brincadeira de faz de conta é o papel social que a criança protagoniza. No processo de dramatização do papel a criança (re)elabora, (re)constitui e (re)cria suas ações e a suas atitudes diante da realidade. O que constitui a unidade fundamental da brincadeira de faz de conta é que durante a situação imaginária, a criança “adota”, principalmente o papel dos adultos, mas também, em poucos episódios, assumem o papel de animais e até mesmo de outras crianças, como por exemplo, ser o irmão do outro, ser o coleguinha do outro, etc.

Através da brincadeira a criança (re)constrói e compreende, por meio da dramatização dos papéis sociais, o trabalho e as interações sociais dos adultos. Ela executa as ações – por via da imitação – de um mundo não acessível à elas e estabelece relações típicas do mundo adulto nos momentos de brincadeira.

A criança repete nas brincadeiras as impressões que acabou de viver. Reproduz, imita. Para as menores, a imitação é a regra das brincadeiras. A única acessível a elas enquanto não puderem ir além do modelo concreto, vivo, para ter acesso à instrução abstrata. Pois, inicialmente, sua compreensão é apenas uma assimilação do outro a si e de si ao outro, na qual a imitação desempenha precisamente um grande papel. Instrumento dessa fusão, revela uma ambivalência que explica certos

contrastes em que o brincar encontra alimento. A imitação não é qualquer uma, é muito seletiva na criança. Dirige-se aos seres que têm sobre ela mais prestígio, daqueles que interessam a seus sentimentos, que exercem uma atração da qual geralmente seu afeto não está ausente. Ao mesmo tempo, porém, a criança se torna esses personagens. Sempre totalmente ocupada com o que está fazendo, imagina-se, que estar em seu lugar. Rapidamente, o sentimento mais ou menos latente de sua usurpação ai lhe inspirar sentimentos de hostilidade contra a pessoa do modelo que não pode eliminar, cuja superioridade, a todo instante e desconcertante, muitas vezes continua a sentir, a quem, por conseguinte, quer mal por essa resistência a suas necessidades de monopolização e preferência por si mesma. (WALLON, 1968, p. 67).

A transferência do significado de um objeto para o outro objeto como, por exemplo, fazer de conta que um cabo de vassoura é um cavalo, se constitui um aspecto essencial para o desenvolvimento da brincadeira.

Entretanto, Vigotski (2008) não considera a possibilidade de uma criança muito pequena – menor de 3 anos de idade – jogar com papéis sociais, uma vez que nesta idade a criança não consegue envolver-se em uma situação imaginária, pois ela está muito perceptiva aos objetos e às coisas que a circunda ou que lhe são oferecidos pelos adultos ou por outras crianças. Essa afirmativa de Vigotski (2008) coaduna com a de Wallon (1968), como fora explanado de antemão. Entretanto Wallon não especifica a idade da criança, apenas faz referência ao ‘primeiro estágio de vida’ da criança e/ou à ‘crianças menores’.

O importante em relação a esse assunto é ter a ciência de que a criança no seu primeiro ano de vida está muito “presa” às restrições situacionais que o meio lhe proporciona, e esta situação restrita propulsiona o desenvolvimento sensorio-motor da criança em seu primeiro ano de vida. Durante toda essa idade a criança desenvolve, durante a interação com o adulto, a capacidade de imitar os gestos, os sons, os movimentos corporais, as expressões faciais, etc. Esse processo é significativo para criança, pois “a orientação da criança no mundo que a rodeia, por meio de movimentos e ações externas, é anterior à orientação por meio de processos psíquicos (percepção e reflexão) e é a base desses.” (MUKHINA, 1995, p. 96).

O desenvolvimento da criança não ocorre de forma linear e sim espiralar. As mudanças do desenvolvimento psíquico podem ocorrer de forma lenta e gradualmente em uma faixa etária, já em outras idades as mudanças no psiquismo dão “saltos” qualitativos. Esses “saltos” de desenvolvimento psíquico são denominados como crises de desenvolvimento e isto permite dividir a infância em três etapas etárias, como nos esclarece Mukhina (1995):

- Primeira crise: primeiro ano de vida: do nascimento até 1 ano de idade. A atividade determinante da principal característica psíquica é a relação emocional com o adulto.

- Segunda crise: primeira infância: entre 1 e 3 anos de idade. A atividade determinante da principal característica psíquica é o manuseio e exploração dos objetos.
- Terceira crise: infância pré-escolar: dos 3 aos 7 anos de idade. A atividade determinante da principal característica psíquica é o jogo.

Frisamos, embasadas em Wallon (1968), que as etapas de desenvolvimento psíquico por idade da criança não coincidem com as etapas de desenvolvimento biológico, pois a origem do primeiro é de origem histórica e social. Evidentemente que a infância é uma fase do desenvolvimento físico e biológico do homem, ou seja, é um fenômeno natural do *homo sapiens*. Entretanto, o homem é um ser biologicamente social, uma vez que a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento psíquico dependem das condições históricas e sociais.

As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. (...) Assim, embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram com a mudança das condições histórico-sociais. (LEONTIEV, 2014, p. 65-66).

A brincadeira de faz de conta é uma atividade em que as crianças (re)constroem, (re)configuram as relações sociais, sem fins utilitários diretos, estando em destaque o conteúdo social humano – trabalho e relações entre os adultos, em outras palavras, é uma atividade especificamente humana. A realidade social que circunda a criança, a incidência que nela tenham os elementos da vida circundante, influenciam de tal maneira os temas do jogo protagonizado. (ELKONIN, 2009).

Vigotski (2008) critica os teóricos que entendem a brincadeira como uma manifestação da imaginação, isto é, a criança já teria a imaginação desenvolvida de forma natural, biológica, hereditária, instintiva. Ao contrário disto, ele compreende que a imaginação é um dos processos psíquicos superiores mais complexos do ser humano e é por meio da atividade principal que se desenvolve a imaginação e “[...] só o homem desenvolveu esta forma de atividade ao nível que nele hoje se apresenta.” (VYGOTSKY, 2012, p. 28).

Sabendo que a brincadeira surge como uma forma de acessibilidade por parte da criança ao mundo dos adultos, deixando em segundo plano o mundo dos objetos, é preciso

ressaltar que, não há elementos fantásticos e ilusórios durante a brincadeira da criança e sim algo imaginário como um todo. Existe a situação imaginária e esta surge na brincadeira.

A ficção faz naturalmente parte do jogo por ser o que se opõe à realidade opressiva. A criança não se ilude com os simulacros que utiliza. Se brinca de comidinha com pedaços de papel, sabe perfeitamente, embora os batize de guloseimas, que continuam sendo pedaços de papel. Diverte-se com sua livre imaginação a respeito das coisas e com a credulidade cúmplice que às vezes encontra no adulto. Pois, ao fingir acreditar, superpõe às outras ficções mais uma, com que se diverte. (...) Suas observações não estão ao abrigo de suas ficções, mas suas ficções estão saturadas de suas observações. (WALLON, 1968, p. 66-67).

As condições da ação da criança durante a brincadeira se tornam necessárias e dão origem a imaginação. Ao contrário dos adolescentes e adultos que conseguem imaginar sem a necessidade da ação. Assim, “nos brinquedos do período pré-escolar, as operações e ações da criança são, assim, sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana [...]”. (LEONTIEV, 2014, p. 130).

A partir dessas breves reflexões, fundamentadas nas teorias dos psicólogos soviéticos e do psicólogo francês, compreendemos que o desenvolvimento psíquico infantil não é um processo linear, ininterrupto e universal para todos os seres humanos, como defendem muitos teóricos naturalistas, inatistas. Pelo contrário, paradoxalmente a este pensamento, compreendemos que o ser humano é um ser social, histórico e cultural, portanto o desenvolvimento infantil se processa em movimento espiralar que se (re)constroem e se (re)constitui em momentos diferenciados da vida da criança.

Desta maneira compreendemos o desenvolvimento do psiquismo humano a partir de uma perspectiva sócio-histórica-dialética, ou seja, a partir da relação entre o desenvolvimento do psiquismo do ser humano com o social, a história e a cultura em um prisma dialético, e da relação da evolução das funções psíquicas e a assimilação individual da experiência histórica que caracteriza a ontogênese. (VYGOTSKY; LURIA, 1996; LEONTIEV, 2014; 2004; WALLON, 1968).

Também é necessário ressaltar a recusa ao utilitarismo, ao instrumentalismo da brincadeira, pois ao ser subordinada e ou utilizada para um determinado fim ela deixa de ser brincadeira. A brincadeira é uma ação que não tem outra finalidade e outra condição senão ela mesma, ou seja, uma finalidade sem fim; há não ser que há a satisfação das necessidades gerada pelas motivações que tem por finalidade alcançar objetivos motivacionais – o que a caracteriza como atividade principal (VIGOTSKI, 2008; LEONTIEV, 2014).

Posto que, a partir do momento que uma brincadeira vira instrumento para ensinar conteúdos sistematizados ela deixa de ser brincadeira, isto é, quando a atividade principal se torna utilitária, subordinada, sendo um meio e visando um fim, ela perde as características de brincadeira – com regras explícitas e imaginação implícita (brincadeira objetiva) ou com regras implícitas e imaginação explícita (brincadeira subjetiva).

Brincadeira não é o contrário de sério e, também, não é o trabalho da criança. (WALLON, 1968). O objetivo da brincadeira não se encontra no produto (resultado quantitativo) derivado deste processo e sim na ação em si mesma, posto que a brincadeira proporciona a ocorrência das mais importantes mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico, e um novo caminho de transição de estágio para o elevado nível de aprendizagem e desenvolvimento da criança. (VIGOTSKI, 2008; LEONTIEV, 2014).

As crianças protagonizam papéis sociais durante a brincadeira de faz de conta e por meio destas elas se submetem às regras de comportamentos, anteriormente apreendidas, que fazem parte de um conjunto de normas e padrões estabelecidos socialmente em uma determinada sociedade. Em outras palavras, ao dramatizar um comportamento específico de um papel social protagonizado pelo adulto ela passa a desempenhar parte de um enredo já experienciado e vivenciado nas relações socio-afetivas do contexto sociocultural o qual ela faz parte.

Entretanto, compreendemos que a brincadeira da criança não é uma mera reprodução da realidade vivenciada, não é uma mera imitação mecânica e sem consciência dos atos. Por quanto,

[...] O jogo da criança não é uma simples recordação do que viveu, é antes uma reelaboração criativa das impressões já vividas, uma adaptação e construção, a partir dessas impressões, de uma nova realidade-resposta às suas exigências e necessidades afetivas. A propensão das crianças para devaneio e para a fantasia é resultado da atividade imaginativa, tal como acontece na sua atividade lúdica. (VYGOTSKY, 2012, p. 27).

Há muitas evidências sobre como a brincadeira de faz de conta contribui para a representação da realidade do mundo dos adultos pela criança, levando em consideração suas origens socioculturais, bem como seus conhecimentos prévios ou conceitos cotidianos (VIGOTSKI, 2009; 2010; BARBOSA, 1991; 1997). Desta forma a brincadeira pode ser entendida como princípio de conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo, sobre as coisas e os seres.

Enfim, faz necessário enfatizar o quanto a brincadeira de faz de conta das crianças na instituição de Educação Infantil é importante, uma vez que proporciona, dentre outros elementos já elencados, a interação criança-criança-adulto com o meio sociocultural determinante.

Mas esse ensino de forma alguma deve se converter num objetivo em si, sem relacionar-se com a formação das atividades orientadoras. Se perdermos de vista tal circunstância, o ensino das crianças pode degenerar num adestramento carente de valor formativo. (...) Também os jogos dramáticos podem se transformar em adestramento se o adulto impõe à criança determinados papéis com comportamentos estereotipados, impedindo-a de captar a realidade e interpretá-la a sua maneira tal como se vê, nos jogos, nos desenhos e nas construções. (MUKHINA, 1995, p. 56).

O desenvolvimento dos processos psíquicos de um sujeito é influenciado e influenciam de forma dialética no desenvolvimento psíquico de outro. No entanto, é fundamental assumirmos que tais processos não estão separados da vida de um sujeito “concreto”, posto que é uma síntese de muitas e múltiplas determinações. (MARX, 2013; BARBOSA, 1991; 1997). Constituindo, deste modo, um caráter (in)tenso e dialeticamente conflitivo do contexto sócio-histórico-cultural.

A brincadeira de faz de conta é uma atividade de (re)criação, de (re)produção cultural que proporciona à criança a possibilidade de (re)significação e (re)elaboração da própria cultura. Para tanto, a diversificação cultural deve ser pensada como expressão por excelência da subjetividade, livre de restrições; uma vez que esta está ligada com a realidade que circunda a criança. A cultura define o enredo da brincadeira de faz de conta, tornando possível e fazendo desta atividade infantil uma atividade de natureza social.

Toda e qualquer cultura é passível de mudança e de (re)produção pelos sujeitos que dela participam. É um processo de duplo movimento: interno (biológico) e externo (sociocultural). Em outras palavras, “a criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando”. (BROUGÈRE, 2012, p. 26). Esta multiplicidade de possibilidades de (re)construção cultural por meio da brincadeira encontra subsídios em uma perspectiva sócio-histórico-dialética que compreenda que a criança “longe de saber brincar, deve aprender a brincar.” (BROUGÈRE, 2012, p. 22).

De que forma podemos promover a brincadeira como atividade principal da criança de 0 a 3 anos de idade e criar condições para que elas brinquem cotidianamente na Educação Infantil? Nessa perspectiva é importante destacar a função sócio-política e educativa das instituições desta Primeira Etapa da Educação Básica:

Trata-se de pensar um trabalho que vincule o lúdico ao educativo, que entenda o pedagógico como cultural, que desconstrua a ideia de aluno, de aula e conceba o sujeito criança, num espaço de convívio coletivo, onde as mais diversas interações possam estabelecer-se. (CORSINO, 2012, p. 9).

A criança não está isolada das influências sociais e culturais do mundo, portanto a brincadeira de faz de conta não se deve opor ao verdadeiro ato criador que promove a imaginação como um processo psíquico superior. (VIGOTSKI, 2003; 2008). A criança é “um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade.” (LEONTIEV, 2004, p. 279).

Concebemos que a brincadeira da criança de 0 a 3 anos de idade na perspectiva sócio-histórico-dialética deve subsidiar a proposta político-pedagógica das instituições de Educação Infantil. Ademais, esta proposta deve estar alicerçada em princípios que abarque a dimensão ética, política, estética e que tenha “como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010, p. 25), e deve contemplar a brincadeira como atividade propulsora da imaginação, da criatividade, da interação, da aprendizagem e do desenvolvimento da criança que é

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Consideramos a dimensão sociocultural da brincadeira de faz de conta por ser uma atividade consciente, criadora, de natureza social e não instintiva, mas precisamente humana (LEONTIEV, 2014), e que existe dentro de um sistema de modo de produção específico. Por isto que ela é protagonizada pelas crianças – dramatizadores das atividades sociais – em função da (re)interpretação que elas têm da atividade social e do trabalho dos adultos.

É preponderante observar que os aspectos que se desenvolvem, se refazem e se estabelecem por meio da brincadeira proporcionam à criança o caminho para a vontade, a autonomia, a organização do pensamento por meio da linguagem, a (re)construção das regras socialmente impostas, a resolução de conflitos subjetivos, a constituição de relações afetuosas, a interação e a cooperação para com o outro sujeito. Tais aspectos se articulam na formação do desenvolvimento integral da criança. (VIGOTSKI, 2008; 2009; VYGOTSKY; LURIA, 1996; LEONTIEV, 2014).

Considerar e articular as experiências, as vivências e os conceitos cotidianos das crianças é privilegiar o protagonismo infantil, por meio da brincadeira, como forma de reconhecimento da criança como sujeito principal do processo de ensino-aprendizagem. Entendendo, desse modo, que as crianças devem ser provocadas, desde o nascimento, à participação, à reflexão, à crítica, ao questionamento, à interação com seus pares, ao diálogo.

Para tanto, é necessário propiciar às crianças um ambiente educacional cada vez mais participativo e dialógico. Em razão de que criança imita tudo aquilo que vê e ouve ao seu redor, levando em consideração aquilo que o adulto faz – atitudes, comportamentos, fala, gestos – (re)produzindo, desta forma, a cultura por meio da brincadeira de faz de conta. “[...] Todos sabemos qual a importância que o papel da imitação desempenha na atividade lúdica. [...]” (VYGOSTSKY, 2012, p. 27).

Toda brincadeira só existe dentro de um processo metafórico, onde o brincante tem a permissão de tomada de decisões. Portanto, a brincadeira é uma forma privilegiada de apropriação do conhecimento, da (re)produção da cultura e do desenvolvimento psíquico infantil. Dessa maneira deve ser privilegiada como atividade principal e predominante da criança na Educação Infantil, e como eixo norteador das Propostas Político-Pedagógicas institucionais. Porque

O ensino formativo tem como propósito principal desenvolver na criança as ações orientadoras, utilizando ao máximo os tipos de atividade infantil que caracterizam cada idade. Ou seja, à criança que está prestes a ingressar na escola ensina-se a analisar os objetos, fenômenos, acontecimentos e atividades humanas através da brincadeira e do desenho, deixando-a procurar a forma de desenvolver as construções, os jogos e os desenhos. (MUKHINA, 1995, p. 55-56).

Em síntese, reafirmamos a relevância da criança de 0 a 3 anos brincar cotidianamente nas instituições de Educação Infantil e a imprescindibilidade do(a) professor(a): apreender o expressivo papel da brincadeira na aprendizagem e no desenvolvimento do psiquismo; (re)formular os significados os quais atribui à brincadeira neste contexto educativo, procurando concebê-la como atividade principal e predominante proporcionada, organizada e realizada intencionalmente nos entremeios das práticas pedagógicas, e não somente um mera passatempo ou recreação conduzida pelo espontaneísmo sem valor educacional; realizar um avaliação cotidiana pautada, sobretudo, na observação crítico-reflexiva da brincadeira das crianças e das interações entre elas e os adultos. (ALVES; FORTINI; ARANTES, 2017).

O(a) professor(a) precisa ter um olhar pedagógico e intencional para a brincadeira das crianças de 0 a 3 anos de idade, pois esta atividade deve ser vista em uma dimensão mais abrangente que permita: a formação e a constituição do sujeito enquanto ser social, histórico e cultural; a (re)construção de uma concepção de homem, de mundo e de sociedade; a articulação com os princípios ético, estético e político como definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

#### **4 ANÁLISE DOS DADOS.**

Com o objetivo de realizar um estado do conhecimento sobre a brincadeira da criança de 0 a 3 anos na Educação Infantil, de forma minuciosa e com um intervalo de tempo consideravelmente extenso (17 anos), nas bases de dados onde se encontravam trabalhos defendidos em âmbito acadêmico nacional, propomos esta pesquisa teórico-bibliográfica que nos possibilitou analisar os aspectos gerais do lugar que essa atividade infantil tem ocupado na produção do conhecimento científico.

Realizamos um levantamento dos trabalhos a fim de conhecer e analisar como esse objeto de pesquisa vem sendo estudado, e como vem ocupando espaço na produção acadêmico-científica. A princípio nos inquietou os seguintes questionamentos: a brincadeira e as crianças de 0 a 3 anos estão sendo pesquisadas, de que forma e em quais perspectivas teóricas?

O nosso interesse inicial era encontrar pesquisas com crianças que estivessem na faixa etária entre ‘0 a 3 anos’, ou seja, o ‘3 anos’ era a idade limite para a seleção do trabalho. Entretanto, sabendo e evidenciando que a pesquisa com crianças de 0 a 6 anos é recente em âmbito acadêmico-científico, mas que vem conquistando cada vez mais seu espaço, optamos por ampliar esse critério de seleção dos trabalhos. Dessa forma, estabelecemos o ‘3 anos’ como faixa etária intermediária que englobou a idade antecessora e a sucessora. Por isso que teve trabalho selecionado que abarcou, por exemplo, a idade de 3 a 6 anos ou 0 a 6 anos ou 0 a 5 anos.

Na segunda seção tratamos as informações obtidas estatisticamente. Nesta referida pesquisamos e obtivemos, nas três bases de dados, o quantitativo de trabalhos que foram lidos na íntegra para o desenvolvimento desta quarta seção. Temos por objetivo principal e específico, respectivamente: conhecer e analisar a produção acadêmico-científica, no período de 1999 a 2015, sobre a brincadeira da criança de 0 a 3 anos de idade na Educação Infantil; discutir as diferentes referências teóricas pelas quais os pesquisadores têm analisado a brincadeira infantil, destacando e compreendendo de que forma os trabalhos na perspectiva sócio-histórico-dialética discutem a brincadeira da criança de 0 a 3 anos de idade.

Temos, também, como objetivo responder a seguinte pergunta: como estão constituídas/configuradas as discussões sobre a brincadeira da criança nessa faixa etária na produção acadêmico-científica, no período de 1999 a 2015, em especial segundo a perspectiva sócio-histórico-dialética?

Para que pudéssemos realizar um estudo científico do estado do conhecimento sobre a brincadeira da criança de 0 a 3 anos na Educação Infantil foi necessário obtermos o máximo de dados sobre o nosso objeto de pesquisa em seus diversos aspectos, mas também necessitamos de referências bibliográficas que nos orientasse na obtenção e na análise desses mesmos dados.

Buscamos proporcionar com a nossa investigação um profundo estudo científico a partir de uma análise crítico-reflexiva sobre a brincadeira infantil e sua incidência na criança de 0 a 3 anos de idade.

#### 4.1 Análise da produção acadêmico-científica: perspectivas nas pesquisas com crianças de 0 a 3 anos que têm a brincadeira como objeto de investigação.

Na segunda seção descrevemos como foi realizado todo o percurso do nosso levantamento bibliográfico. Tivemos como fonte de pesquisa três bases de dados que nos disponibilizaram, por meio de uma investigação criteriosa, vários trabalhos sobre a temática estudada. Estes foram selecionados para a leitura integral de acordo com os critérios de inclusão e de exclusão estabelecidos por nós. Desse modo, escolhemos 22 trabalhos que tratavam da brincadeira da criança de 0 a 3 anos de idade na Educação Infantil, no período estabelecido.

A partir das especificações expostas no título ou no resumo ou nas palavras-chave selecionamos 20 teses e dissertações na base de dados da CAPES e do IBICT, e 2 trabalhos na base de dados da ANPED Nacional, isto é, 22 produções que foram analisadas de acordo com os objetivos propostos para a realização da nossa pesquisa teórico-bibliográfica.

Levando em consideração que dos 6 trabalhos selecionados no IBICT apenas 2 não constavam na CAPES, ou seja, 4 trabalhos eram idênticos nas respectivas bases de dados e por isso não integraram o quantitativo geral de produções que foram analisadas, posto que já estavam presentes na apuração total dos dados.

Não tivemos acesso à quatro dissertações, pois estas estavam disponíveis apenas na versão impressa e com consulta somente na biblioteca do Programa de Pós-Graduação da universidade na qual a dissertação foi defendida. As respectivas foram:

- *A estética do faz de conta: práticas teatrais na Educação Infantil* de Santos (2000);
- *Brincando, a gente se entende... análise da brincadeira na creche como espaço de desenvolvimento infantil* de Pinho (2001);

- *Brincar, para quê? A brincadeira como espaço de apropriação de conhecimentos em crianças de três anos* de Carvalho (2002);
- *O direito de brincar: construindo a autoria do pensar* de A. T. Silva (2006);

Como são universidades que se encontram em locais (outros estados) de difícil acesso para nós, principalmente pelas condições financeiras da qual não dispusemos para nos locomover até as mesmas, não obtivemos estas dissertações. Fizemos várias tentativas, via contato por e-mail e telefone, requerendo uma possível fotocópia enviada para nós, via Correios, mas a biblioteca repositória negou a nossa solicitação. Nem ao menos nos disponibilizou uma cópia, impressa ou digital, por intermédio da biblioteca da UFG.

Em consequência disso, continuamos o desenvolvimento da nossa pesquisa de acordo com o material que estava acessível para nós. Conseguimos todo o restante na versão digital nas próprias bases de dados ou na página eletrônica de busca ‘Google’.

O trabalho apresentado no GT-07, da 26ª Reunião da ANPED Nacional, intitulado *Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico*, de Maria de Fátima Vasconcelos da Costa, da Universidade Federal do Ceará, trata do jogo simbólico da criança de 3 a 5 anos de idade na Educação Infantil.

Costa (2003) compreende o jogo simbólico como uma prática discursiva – o uso da linguagem em contextos situacionais definidos – um processo de apropriação das significações culturais do contexto social em que criança está inserida, uma atividade cultural e um conjunto de práticas circunscritas por determinações de ordem social.

Costa (2003) problematizou o seu trabalho nos limites e nas possibilidades da transposição didática em relação à brincadeira; reconhece a criança como ator social, (re)construtor de cultura, sujeito que sempre tem “algo a nos dizer”; enfatiza que devemos inverter o olhar que lançamos sobre a criança. A referida verticalizou seus estudos sobre a criança na faixa etária de 3 a 5 anos, pois para a pesquisadora é a idade quando o jogo simbólico se torna uma atividade “preferencial”.

Seu trabalho teve como referência teórico-metodológica a linguística da enunciação proposta por Bakhtin, a abordagem socioantropológica do jogo e a psicologia do desenvolvimento na vertente sócio-histórica e winnicottiana.

Utilizou como metodologia: pesquisa qualitativa, pesquisa participante, pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica.

A unidade de análise da pesquisa foi a interação lúdica e as categorias de análise elaboradas por Costa (2003) foram: a) quando acompanha a ação, a fala tem função de complemento imagético: a fala complementa o gesto ou objeto para reforçar a representação

imagética envolvida na cena; b) organizadora da ação: a fala organiza a ação descrevendo o “script” do seu desenvolvimento; c) quando precede a ação, a fala tem função de desencadeadora da ação: a fala ativa o mecanismo de ação; d) planejadora da ação: a fala define por antecipação um projeto de ação; e) instrumento de negociação: a fala tem a função usual de comunicação, mas aqui serve para disputar posições enunciativas com a finalidade de direcionar a ação.

O trabalho apresentado no GT-07, da 23ª Reunião da ANPED Nacional, intitulado *O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens*, de Maria Cecília Rafael de Gões, da Universidade Metodista de Piracicaba, discuti sobre o jogo imaginário da criança de 3 a 6 anos de idade na Educação Infantil.

A pesquisa realizada por Gões (2000) teve como referência teórica a abordagem da Psicologia Histórico-cultural, em especial as contribuições de Vigotski, e, também, autores contemporâneos: Oliveira; Rocha; Bontempo.

Gões (2000) defende que durante o brincar a criança elabora a prática do plano interpessoal, na interação com outras crianças e com os adultos, e intervêm sobre a cultura, protagonizando personagens sociais que são dramatizados a partir das ações e das relações humanas vivenciadas em seu grupo social.

Sua pesquisa teve como objetivo principal contribuir com a produção do conhecimento sobre as possíveis relações entre a linguagem e a imaginação na infância, e sobre a importância do brincar na Educação Infantil.

Gões (2000) concorda com Vigotski ao compreender que o jogo de faz de conta é caracterizado pela dimensão imaginária que surge a partir dos 3 anos, pois a ação da criança menor a esta idade está determinada pelo mundo perceptivo e objetual. Desta forma, a criança não é capaz de significar os objetos e, portanto, não há situação imaginária. Somente quando a criança se “desprende” dos objetos em si é que ela passa a significar e dar significado à outros objetos que não sejam aqueles correspondentes ao signo. Nesse processo de significação a autora ressalta que a linguagem é um elemento fundante para o surgimento do jogo imaginário na criança.

A metodologia de pesquisa utilizada por Gões (2000) foi: pesquisa qualitativa, pesquisa participante, pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo.

A referida elaborou como categorias de análise: a) enunciados de personagens projetados ou enunciado de remissão: trata-se de falas que compõem uma situação imaginária cujos personagens estão num plano externo aos participantes, sendo que estes narram a “história” durante a brincadeira; b) enunciados de personagens incorporados ou enunciados de

personalização: a criança assume as ações e a personalidade de outro, enuncia como ele ou por ele, e vai criando ações que fazem parte de um contexto que está no mesmo plano de encenação em que se encontra o personagem (diferentemente daquele projetado).

A dissertação intitulada *Brincadeira de mamãe: subjetividades entrelaçadas*, de Zélia Alves Cordeiro, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Sul de Santa Catarina, é uma pesquisa que aborda a brincadeira da criança de 3 a 4 anos de idade, mais especificamente a brincadeira denominada brincadeira de mamãe ou brincadeira de casinha.

O objetivo principal da pesquisa realizada por Cordeiro (2013) foi analisar as relações e tensões que as crianças, do Centro Educacional Infantil Cantinho do Amor II da cidade de Araranguá/SC, estabelecem entre si durante os momentos de brincadeira de mamãe.

Como objetivos específicos a autora propôs: a) procurar reconhecer as significações produzidas pelas crianças no contexto social da creche durante o momento de brincadeira de mamãe de modo a se (re)constituírem como sujeitos; b) verificar as estratégias que potencializam o desenvolvimento da afetividade e da subjetividade através do lúdico no contexto da creche, pelas crianças da faixa etária de 3 a 4 anos; c) avaliar a influência cultural dos pares e do adulto na brincadeira das crianças; d) socializar os resultados constatados com de outros estudiosos da temática pela utilização de registros de imagens e falas dos sujeitos pesquisados.

A metodologia de pesquisa utilizada por Cordeiro (2013) foi: pesquisa empírica, pesquisa bibliográfica, pesquisa participante, pesquisa qualitativa, estudo de caso, pesquisa etnográfica.

As categorias elaboradas pela autora para a análise dos dados obtidos foram: a) as concepções teóricas de infância, criança, educação infantil; b) as subjetividades entrelaçadas na brincadeira de mamãe; c) a Instituição Centro Educacional Infantil Cantinho do Amor II; d) o lúdico e a sua mediação entre as instâncias do vivenciado e do faz de conta. (imaginado).

Para o desenvolvimento de sua investigação a pesquisadora se aportou nos respectivos autores que discutem a brincadeira em uma abordagem da Sociologia da Infância: Manuel Jacinto Sarmiento; William A. Corsaro; Eloísa Aires Candal Rocha; Sonia Kramer; Ana Cristina Richter; Caroline Machado Momm; Luciana Esmeralda Ostetto.

O trabalho de Cordeiro (2013) foi estruturado em quatro capítulos. No primeiro, “A Educação Infantil no Brasil e em Santa Catarina”, a autora abordou a evolução histórica da Educação Infantil no país e as primeiras instituições em Florianópolis/SC. No segundo

capítulo, “Educação Infantil no Brasil”, discutiu sobre alguns pontos em relação à história da infância.

No terceiro, “Brincadeira de Mamãe: subjetividades entrelaçadas”, dissertou sobre o Centro Educacional Infantil Cantinho do Amor II, no que concerne: a localização, a realidade da instituição, as rotinas, o cotidiano das turmas, as professoras, os funcionários e auxiliares e, principalmente, as crianças de 3 a 4 anos que frequentam a instituição. No quarto capítulo, “A mediação do lúdico: a relação entre as instâncias do vivenciado e do faz de conta”, a autora descreveu, interpretou e analisou os resultados obtidos no campo empírico.

Segundo os dados de sua pesquisa, Cordeiro (2013) certifica que a “brincadeira de mamãe”, de certa forma, reflete as subjetividades entrelaçadas advindas das relações vivenciadas no cotidiano da criança com seu meio educacional e familiar. A autora ressalta a importância do desenvolvimento da imaginação no psiquismo da criança durante a brincadeira de mamãe, possibilitando à criança (re)fazer, (re)construir e (re)elaborar conscientemente os atos vivenciados. Sua investigação demonstrou o quão é e se torna significativa a brincadeira de mamãe na Educação Infantil.

A dissertação de Marizete Araldi, intitulada *Prática pedagógica no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil para crianças de 0 a 3 anos: proposta de intervenção visando o brincar, cuidar e educar*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, versa sobre a brincadeira, o cuidar e o educar como os três pilares da educação da criança de 0 a 3 anos de idade na Educação Infantil.

Os objetivos propostos por Araldi (2007) para a realização de sua pesquisa foram: analisar a organização espacial da instituição de Educação Infantil, tendo em vista que o ambiente físico é o elemento fomentador de muitas interações; registrar a interação entre os pares como fator importante para o desenvolvimento da criança que se encontra na faixa etária de 0 a 3 anos de idade e o papel mediador do educador em facilitá-las ou promovê-las; construir uma proposta de intervenção na instituição pesquisada, que era uma creche municipal filantrópica, situada na cidade de Londrina, no estado do Paraná.

A metodologia utilizada pela autora para a realização da sua pesquisa foi: pesquisa participante, estudo de caso, pesquisa empírica, pesquisa bibliográfica, pesquisa qualitativa, pesquisa-ação, pesquisa documental.

O referencial teórico que embasou a investigação de Araldi (2007) foi a teoria piagetiana. A referida trouxe as contribuições de Piaget para explicar o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos, ressaltando, principalmente, a concepção do psicólogo suíço sobre o jogo simbólico da criança que se encontra nessa faixa etária.

O trabalho de Araldi (2007) foi estruturado em seis capítulos. No primeiro, discuti sobre o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos fundamentada na teoria piagetiana: teoria da equilíbrio, o jogo e os períodos de desenvolvimento nessa idade. No segundo capítulo, discorreu sobre a importância da brincadeira, do cuidado e da educação na vida da criança.

No terceiro, fez uma análise de como o espaço físico é relevante para o desenvolvimento infantil, sendo que as configurações espaciais dão suporte para promover interações entre as crianças e os adultos; analisou o papel do educador no planejamento das atividades e na organização do espaço; e descreveu as áreas de desenvolvimento elencadas pelo currículo High/Scope.

No quarto capítulo, Araldi (2007) descreveu a metodologia da sua pesquisa, a problematização, o processo de investigação, os instrumentos utilizados para a obtenção e análise dos dados empíricos e dos dados documentais, e descreveu sobre a instituição pesquisada. No quinto, apresentou os dados obtidos por meio de observação, levando em consideração os brinquedos disponibilizados pelos adultos para as crianças nas salas e nos demais espaços da instituição, e apresentou os dados obtidos através de entrevista semiestruturada com as professoras e as coordenadoras.

No sexto, analisou os dados e propôs uma intervenção na prática pedagógica junto aos professores, levando em consideração sugestões e encaminhamentos no que concerne ao espaço, ao tempo e à organização das atividades.

Em sua pesquisa, Araldi (2007) elaborou as seguintes categorias de análise para o registro das interações entre as crianças e as professoras: a) a composição grupal; b) o gênero; c) o tipo de relação estabelecida.

De acordo com a referida, a instituição pesquisada precisou de um programa de apoio pedagógico que visou sugestões aos professores em relação a utilização do espaço físico da instituição e das atividades propostas para as crianças; visou, também, proporcionar práticas pedagógicas que propiciassem o brincar, o cuidar e o educar para melhorar o atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade que ali se encontravam.

Para tanto, Araldi (2007) propôs uma intervenção teórico-prática que objetivou a proposição de cantos de atividades para uma melhor organização do espaço da instituição e, principalmente, para a organização das salas em que ficavam as crianças. Para alcançar tal objetivo a referida embasou essa proposição no pressuposto piagetiano (modelo curricular High/Scope).

Sheila Correia de Araújo, em sua dissertação intitulada *O jogo simbólico da criança cega*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia, estuda especificamente o jogo simbólico da criança cega, na faixa etária de 2 a 4 anos, na perspectiva piagetiana considerando a teoria da epistemologia genética.

De acordo com Araújo (2007) os jogos são inerentes à criança e são o alicerce para que ocorra o desenvolvimento cognitivo e o equilíbrio que induz a aprendizagem. A autora realizou um estudo de caso com seis crianças cegas congênitas. Observou as mesmas brincando com brinquedos, previamente selecionados para sua pesquisa, que se encontravam disponibilizados em uma caixa própria para tal finalidade.

A metodologia utilizada para a realização da sua investigação foi: pesquisa qualitativa, estudo de caso, pesquisa bibliográfica, pesquisa empírica.

As categorias de análise elaborada por Araújo (2007) foram: a) esquemas simbólicos; b) projeção dos esquemas simbólicos nos objetos novos; c) projeção dos esquemas de imitação em novos objetos; d) assimilação simples de um objeto a outro; e) assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos; f) combinações simbólicas.

A pesquisa da referida teve como objetivo geral: compreender como as crianças cegas de 2 a 4 anos de idade brincam e elaboram o jogo simbólico, e como constroem o conhecimento acerca do mundo ao seu redor.

Os objetivos específicos elaborados por Araújo (2007) para a realização da sua pesquisa foram: analisar a construção do jogo simbólico na criança cega na idade de 2 a 4 anos; identificar a estruturação da ação lúdica da criança cega nessa faixa etária; identificar o uso da imitação pela criança com relação as pessoas que fazem parte de suas relações interpessoais.

Araújo (2007) estruturou seu trabalho em quatro capítulos. No primeiro, realizou um estado da arte sobre a deficiência visual, fez uma historização sobre a cegueira, sobre o conceito de deficiência e de criança cega, e sobre como o ver está associado, no senso comum, ao conhecer. A referida propôs uma ressignificação dos conceitos sobre a formação da identidade da pessoa cega a partir da fenomenologia das percepções, embasando sua discussão em Merleau-Ponty e Elcie Masini. Elucidou a necessidade de rompimento com a concepção visiocentrista, partindo para uma concepção que compreenda a integração das sensações do corpo que sente e vive. No segundo capítulo, fez uma historização sobre o jogo, desde a antiguidade até os dias atuais, analisando as dimensões antropológicas, psicológicas e

culturais; e discorreu sobre as características e evolução do jogo simbólico em crianças com e sem deficiência.

No terceiro, Araújo (2007) descreveu a trajetória da sua pesquisa, os procedimentos da investigação, o *locus*, a instituição, o cenário onde foram realizadas as sessões de observação e as crianças selecionadas para a pesquisa, bem como a história de vida de cada criança, a fim de compreender a complexidade e singularidade de cada uma. No quarto capítulo, discorreu sobre a construção do jogo simbólico na criança cega, analisou as sessões observadas das crianças brincando com a caixa de brinquedo e elaborou as categorias observacionais.

A referida autora conclui com sua pesquisa que todas as crianças cegas realizaram algum nível de jogo simbólico, de acordo com as etapas do desenvolvimento proposto por Piaget, desde o jogo mais simples, que se refere à categoria de Esquema Simbólico, até o jogo mais complexo, que são as Combinações Simbólicas, de acordo com os estágios de evolução do desenvolvimento infantil elaborados por Piaget.

O trabalho intitulado *Construção da noção de número na Educação Infantil: jogos como recurso metodológico*, de Maria Carolina Villas Bôas, defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de São Paulo, é uma pesquisa sobre o jogo como recurso metodológico para a construção da noção de número na criança de 3 a 7 anos de idade. Recurso este que proporciona a resolução de problemas relacionados à contagem, comparação de quantidade, cálculo e notações.

Os autores os quais Bôas (2007) baseou sua pesquisa são: Piaget; Macedo; Kamii; Ifrah.

A metodologia de pesquisa utilizada pela autora foi: estudo de caso, pesquisa empírica, pesquisa bibliográfica, pesquisa participante.

Para a análise dos dados obtidos em sua pesquisa a referidaa elaborou as seguintes categorias: a) notação de pontuação em duas partidas de boliche com intervalo de 45 dias entre elas; b) jogo fecha a caixa, disputado por T e N; c) notação de pontuação e contagem em um jogo de boliche no grupo 5.

O objetivo geral da pesquisa realizada por Bôas (2007) foi: analisar a hipótese de que o jogo é um recurso para a construção da noção de números em crianças que frequentam a Educação Infantil.

A partir deste foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) selecionar e analisar jogos que envolvessem contagem, correspondência biunívoca, comparação e notação de quantidades e cálculo adequados à faixa etária de 3 a 7 anos; b) estabelecer uma

organização metodológica para o uso desses jogos que favorecesse a aprendizagem das noções aritméticas; c) observar partidas e fazer intervenções analisando a adequação dos jogos e os desafios por eles suscitados; d) construir uma narrativa do diálogo, por meio da observação e da análise, que evidenciasse as dificuldades, os erros e os progressos; e) analisar notações como respostas às questões colocadas e caracterizar sua evolução com base nas categorias propostas por Sinclair.

Bôas (2007) desenvolveu sua dissertação em cinco capítulos. No primeiro, “Número”, abordou a construção do número pelo ponto de vista da história da humanidade (invenção e organização em sistemas de numeração) e pelo ponto de vista da história da criança – sujeito que já encontra o mundo repleto de números e que precisa reinventá-los para dar-lhes sentido. No segundo capítulo, “Jogo”, a referida fez uma conceituação sobre o jogo segundo a perspectiva piagetiana, e discorreu sobre a importância do jogo para a aprendizagem da criança no que concerne a construção de número.

No terceiro, “Objetivo e justificativa”, explanou sobre a sua justificativa de interesse em estudar a temática e ressaltou os objetivos propostos para a sua pesquisa. No quarto capítulo, “Método”, a autora descreveu os sujeitos que participaram da pesquisa, o *locus*, o procedimento da coleta de dados, a organização dos grupos para o jogo, os jogos (jogos de percurso, e jogos que envolvem notação de pontos). No último, apresentou a análise dos dados que especificaram as principais ações das crianças: os erros, as dificuldades e o caminho que elas constroem para a superação dos obstáculos.

Bôas (2007) conclui em sua pesquisa que os jogos são muito importantes para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos matemáticos, e que são instrumentos adequados para a construção da noção de número. A autora afirma que os jogos e as notações, quando utilizados com intencionalidade pedagógica, mostraram-se valiosos instrumentos, fazendo com que a criança reunisse seus conhecimentos interiores e os articulasse para resolver aquilo que foi apresentado como problema matemático.

A dissertação intitulada *Formação de professoras de Educação Infantil acerca do faz de conta e das culturas infantis*, de Graciele de Souza Colling, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Regional de Blumenau, investigou a compreensão das professoras, de instituições públicas da cidade de Gaspar – SC, sobre as brincadeiras de faz de conta das crianças de três a quatro anos de idade, e sobre as culturas infantis na Educação Infantil.

O objetivo principal proposto pela autora para o desenvolvimento de sua pesquisa foi: analisar a compreensão das professoras sobre as brincadeiras de faz de conta das crianças e das culturas infantis no contexto de Educação Infantil.

Os objetivos específicos, elaborados nas etapas metodológicas para a realização da observação das brincadeiras, foram: a) proporcionar momentos desafiadores e investigadores para que a criança possa se expressar livremente e, principalmente, se expressar por meio da fala; b) observar as manifestações dos bebês, valorizando e confiando nas possibilidades de cada um, ampliando progressivamente a destreza para se deslocar no espaço físico por meio da possibilidade incessante de se arrastar, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar, dentre outros movimentos psicomotores; c) utilizar vários materiais pedagógicos como potencializadores do desenvolvimento das percepções; d) ampliar as possibilidades de comunicação e expressão, explorando diferentes gêneros textuais; e) estimular o raciocínio lógico matemático procurando desafiar a atenção, a escuta e a concentração na resolução de problemas; f) estimular a atenção e a criatividade das crianças através da exploração de diferentes materiais.

Os autores os quais Colling (2010) embasou sua pesquisa foram: Corsaro; Sarmiento; Tardif; Pimenta; Cruz. A metodologia de pesquisa utilizada pela a pesquisadora foi: pesquisa qualitativa, análise de conteúdo, pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo. As categorias elaboradas para a análise dos dados foram: a) a formação inicial e formação continuada das professoras; b) o significado do brincar de faz de conta das crianças para as professoras; c) as brincadeiras de faz de conta no planejamento da prática educativa dos professores no cotidiano da Educação Infantil; d) os aspectos das culturas infantis trazidos pelas crianças para as brincadeiras de faz de conta.

A dissertação da Colling (2010) foi estruturada em quatro capítulos. No primeiro, “Procedimentos metodológicos”, descreveu todo os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da sua pesquisa. No segundo capítulo, “A trajetória da infância: a criança da idade média à modernidade”, a autora discutiu como a infância é considerada nas diversas sociedades, a sua construção social e sua trajetória até chegar ao conceito de infância que temos na Modernidade.

No terceiro, “Cultura e culturas infantis”, abordou sobre o conceito de cultura, desde a antiguidade até os dias atuais, para a compreensão do surgimento do conceito de culturas infantis e do faz de conta (conceitos primordiais da pesquisa). No último capítulo, “Análise e discussão dos dados”, analisou e discutiu sobre os dados obtidos, sobre a formação de professores, a compreensão das professoras sobre o brincar, o planejamento da prática

educativa, os registros das brincadeiras e sobre os elementos culturais trazidos pelas crianças para o faz de conta.

Colling (2010) conclui que as professoras compreendem a brincadeira de faz de conta das crianças como sendo a atividade predominante no cotidiano da instituição de Educação Infantil, e que esta atividade deve ser intencionalmente planejada e organizada. De acordo com a pesquisa da autora supracitada as professoras percebem, durante os momentos em que as crianças estão brincando, aspectos bem peculiares às questões culturais infantis advindas, principalmente, do contexto familiar.

Entretanto, há um paradoxo: não tão esporadicamente, as professoras utilizam o faz de conta como recurso metodológico para ensino de conteúdo, como, por exemplo, utilizam a brincadeira de teatro e a brincadeira de música como recursos ou instrumentos ou estratégias para subsidiar o ensino e a aprendizagem de conteúdo. Para as professoras o faz de conta, também, é visto como mera imitação e não como reprodução interpretativa do universo dos adultos.

Lara Simone Dias, em sua pesquisa intitulada *Infâncias nas brincadeiras: um estudo em creche pública e em creche privada de Campinas*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Campinas, investigou sobre a brincadeira da criança de 0 a 3 anos de idade como sendo a atividade central na Educação Infantil, e sobre as relações adulto-criança que se estabelecem durante a brincadeira .

Dias (2005) buscou contribuir com a desconstrução de uma categoria unitária de criança, concebida e compreendida como um ser abstrato e universal, no que se refere ao seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

O referencial teórico o qual a pesquisadora se embasou para direcionar sua pesquisa foram os seguintes autores: Freud; Larrosa; Kuhlmann Jr.; Florestan Fernandes; Marx; Engels; Snyders; Brougère; Pinsky.

A metodologia delineada por Dias (2005) foi: pesquisa bibliográfica, pesquisa empírica, pesquisa qualitativa, pesquisa participante.

As categorias elaboradas para análise dos dados foram: a) o brincar nas propostas pedagógicas; b) o brincar nos parques; c) as brincadeiras em sala; d) a alienação do processo nas brincadeiras; e) da moralização e do disciplinamento nas brincadeiras; f) brincar por brincar ou brincar para aprender?

No primeiro capítulo, “Por uma pedagogia da Educação Infantil: a criança como um outro”, Dias (2005) dissertou sobre a necessidade de refletir sobre a criança e a infância na nossa sociedade, que indiscutivelmente está centrada no adulto. A autora trouxe as

contribuições de Freud e Larrosa para pensar em uma proposição desafiadora e necessária de Educação Infantil.

Tendo como base os estudos de Kulhmann Jr., no segundo capítulo, “As creches como agências educativas: um breve olhar para sua história”, a autora fez um estudo sobre a divisão social que se encontra presente, e evidente, desde as primeiras instituições de atendimento à criança até os dias atuais. Atendimento este que se encontra muito arraigado à visão assistencialista. Abordou, também, sobre o direito da criança ao atendimento institucionalizado, que foi firmado legalmente a partir Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996 que garantiram a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

No terceiro, “Procedimentos de pesquisa”, a autora descreveu todos os aspectos que importavam à sua pesquisa empírica, bem como o processo de escrita do seu trabalho. A autora se embasou nos estudos da Antropologia e das Ciências Sociais para definir a metodologia da sua investigação. No quarto capítulo, “O espaço como um educador”, apresentou o campo de pesquisa, que era uma creche pública e uma creche privada, por meio dos registros fotográficos das brincadeiras das crianças. No quinto, “Brincar como categoria de análise”, Dias (2005) buscou compreender sobre o significado social da brincadeira por meio de um levantamento bibliográfico na área da Pedagogia e da Psicologia do ponto de vista do adulto e da criança.

No sexto capítulo, “Brincar para quê? Os objetivos do brincar nas creches investigadas”, a autora analisou os dados obtidos e discutiu sobre a relação professor-criança, dissertou sobre as intencionalidades pedagógicas com as quais a brincadeira era vista nas creches. Ainda nesta seção, abordou sobre educação, classe social e ideologia dominante, segundo a perspectiva marxista. No sétimo, “As crianças pequenas na linha de montagem”, Dias (2005) fez uma análise das creches investigadas no que concerne à relação intrínseca entre as práticas pedagógicas e o ritmo das fábricas; relação que apontou para um treinamento precoce das crianças para o mercado de trabalho.

No oitavo capítulo, “Brinquedo clandestino: o corpo”, Dias (2005) abordou sobre as relações conflitantes entre adultos e criança no que se refere ao corpo como significação social. No último, “Brincando com insígnias de classe”, apontou e discutiu sobre os aspectos de pertencimento social (individualismo, posse e consumo) presentes nas brincadeiras das crianças, que se configuram distintos na creche privada e na pública.

Dias (2005) constatou em sua pesquisa que existe uma preparação das crianças de 0 a 3 anos de idade, tanto na instituição pública quanto na privada, para o modelo capitalista

de produção, e um aprendizado precoce dos conteúdos sistematizados que visa uma preparação para o mercado de trabalho.

A dissertação intitulada *Brincadeira de faz de conta: ressignificação de papéis entre o real e o imaginário*, de Mariangela Almeida de Faria, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal Fluminense, é uma pesquisa que abordou sobre a importância da brincadeira de faz de conta no desenvolvimento da criança de 3 a 5 anos de idade e a apropriação de situações, eventos e papéis no contexto de Educação Infantil.

O referencial teórico, o qual se pautou Faria (2009), foi a abordagem Sócio-histórica de Vigotski e autores da sociologia da infância.

A metodologia utilizada foi: pesquisa empírica, pesquisa bibliográfica, pesquisa etnográfica, pesquisa qualitativa, pesquisa participante, estudo de caso.

As categorias elaboradas para analisar os dados obtidos na pesquisa de campo foram: a) brincadeira de faz de conta; b) criança; c) imaginário/real; d) relações de pares; e) “jogos de papéis”; f) estratégias de negociação; g) resolução de conflitos e desenvolvimento.

O objetivo geral da pesquisa de Faria (2009) foi: compreender o papel da brincadeira de faz de conta no desenvolvimento das crianças de 3 a 5 anos, bem como a apropriação de situações, eventos e papéis na Educação Infantil.

O eixo central do trabalho da referida girou em torno da ideia de que na subordinação do real ao imaginário na brincadeira de faz de conta cria uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), em um processo dinâmico de ressignificação de papéis e de resolução de problemas realizados com o outro (criança-criança-adulto).

No primeiro capítulo, “Brincadeira de faz de conta: puxando o fio ou desvio?”, a autora apresentou uma visão geral da brincadeira na trajetória da educação das crianças, da história e do contexto sócio, histórico e cultural da criança. No segundo, “Ressignificando papéis: brincando com a brincadeira”, fez uma reflexão crítica sobre a brincadeira de faz de conta, apresentou os teóricos que estudam o processo de desenvolvimento infantil e o papel das interações das crianças e seus pares. No terceiro capítulo, “Desvendando o caminho metodológico”, descreveu os procedimentos metodológicos que foram adotados para realização da pesquisa empírica.

No quarto, “Contexto social da pesquisa: encenando a vida é o palco das relações entre as crianças e seus pares, num lugar de cultura que produz cultura”, Faria (2009) apresentou o contexto social da pesquisa realizada na Creche da UFF, fazendo uma breve análise das brincadeiras observadas e registradas em vídeo-gravação. No quinto capítulo, “Brincadeira de faz de conta: ação numa situação imaginária”, analisou os resultados relativos

aos dois focos (apropriação de papéis sociais relacionados à família, e estratégias de negociação e de resolução de conflitos), que foram trabalhados a partir da identificação das cenas de brincadeira e das categorias de análise – definidas no decorrer da pesquisa empírica.

Com a realização de sua pesquisa, Faria (2009) desvelou a maneira como as crianças brincam ao protagonizarem situações no faz de conta. A brincadeira leva a criança a interpretar e a ressignificar papéis sociais na relação com os adultos e com as outras crianças, em um contexto em que a realidade se subordina à imaginação infantil. Nas situações imaginárias analisadas, por meio das interações que se estabeleceram entre as crianças durante a brincadeira, a referida verificou os diversos tipos de papéis sociais que a criança interpretava de acordo com o contexto social e cultural o qual ela estava inserida.

Por meio das observações a autora percebeu que as crianças desenvolveram estratégias de negociação relacionada à participação (convencimento, ameaça de desistência e transição do real/imaginário) de quem ou de quantas crianças participariam da brincadeira; de negociação relacionada aos papéis sociais os quais elas pretendiam protagonizar de acordo com o enredo criado antes ou durante a brincadeira; de negociação relacionada aos brinquedos, fantasias, dentre outros elementos.

De acordo com Faria (2009) a brincadeira de faz de conta, em um processo interativo-simbólico, possibilita à criança se apropriar socialmente e culturalmente do que se é denominado de “humano”. A referida compreende, em uma perspectiva sócio-histórica, que as crianças assumem papéis referentes às posições sociais existentes na sociedade por meio da observação e da experiência interativa com o mundo dos adultos produzindo novos significados.

A dissertação intitulada *O brincar na educação infantil: reflexões de uma professora pesquisadora*, de Vanessa Galoni, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Metodista de Piracicaba, é uma pesquisa sobre a brincadeira da criança de 3 a 5 anos de idade na Educação Infantil.

Galoni (2014) objetivou compreender sobre a brincadeira e o seu papel de mediadora do conhecimento sobre si e sobre o mundo, e estudar a constituição cultural e a imaginação como funções constitutivas do psiquismo da criança.

A referida se pautou nos estudos de Vigotski e Leontiev para o desenvolvimento de sua investigação.

A metodologia de pesquisa foi: estudo de caso, pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica, pesquisa qualitativa, pesquisa participante.

O objetivo principal proposto pela autora para a realização da sua pesquisa foi: relatar e refletir sobre aspectos do desenvolvimento infantil necessários à formação de professores da Educação Infantil.

A autora almeja que sua investigação possa contribuir para a formação dos professores da Educação Infantil, no que se refere à compreensão sobre o desenvolvimento e sobre a brincadeira da criança. Almeja, também, para além do seu papel de observadora, a participação direta e constante da professora nas brincadeiras juntamente com as crianças, e o entendimento das mesmas sobre o seu papel da brincadeira como mediadora do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, que significa e dá significado às motivações e às necessidades de cada criança.

Com seus estudos Galoni (2014) buscou compreender a importância da brincadeira no contexto das instituições de Educação Infantil e, principalmente, o seu papel de “mediadora” do conhecimento sobre si (a criança), sobre o mundo que a cerca e sobre o conhecimento acumulado historicamente nas diversas culturas e nas diversas sociedades da humanidade.

Para tanto, a autora realizou estudos sobre a violência e os estigmas sociais que sofrem os moradores de um bairro periférico; traçou um panorama histórico do conceito de infância e constituição cultural da criança. Embasou seus estudos em Vigotski, Leontiev, e alguns autores contemporâneos, sobre a brincadeira e a imaginação como funções constitutivas do psiquismo da criança.

A pesquisa desenvolvida por Galoni (2014) se constituiu em um relato de experiência; em uma reflexão-crítica sobre o seu percurso como uma professora pesquisadora e motivada a estudar sobre as questões referentes ao cotidiano “violento” das crianças; e se constituiu em subsídio para a análise da própria prática pedagógica como professora de Educação Infantil, de uma instituição pública localizada na periferia da cidade. A pesquisa de campo foi realizada na própria sala de aula da pesquisadora, por meio de videogravações e anotações, em caderno de campo, das observações das crianças em diversos momentos de brincadeira.

No primeiro capítulo, “Caminhos da pesquisa: relações entre a vida e o campo de investigação”, Galoni (2014) apresentou as características do bairro onde estava situada a instituição pesquisada, a professora pesquisadora, as crianças e alguns estudos sobre a violência e a desaprovação social, econômica e cultural que sofrem os moradores deste bairro – considerado como um “lugar violento”.

No segundo, “O bairro onde se situam a escola, as crianças e a professora pesquisadora”, estabeleceu os critérios de escolha das 14 crianças participantes da pesquisa, e descreveu sobre o contexto social e econômico o qual as mesmas estão inseridas. No terceiro capítulo, “Certa infância entre as múltiplas infâncias”, a autora trouxe algumas reflexões sobre a brincadeira e a imaginação como funções constitutivas do psiquismo da criança.

Em sua prática cotidiana na instituição de Educação Infantil a autora observava que as professoras de Educação Infantil não propiciavam momentos de brincadeiras para as crianças e não participam, de forma alguma, das brincadeiras junto às mesmas.

Galoni (2104) afirma que esse tipo prática pedagógica é uma negação da construção do conhecimento e do desenvolvimento da criança. Assevera que as crianças necessitam afetivamente que as professoras brinquem com elas, que orientem e organizem as brincadeiras, tomando consciência de que a intenção e a mediação pedagógica acontecem durante as interações nos momentos de brincadeira. Enfatiza que o estudo teórico é necessário para uma reflexão-crítica da própria prática pedagógica como professora da Educação Infantil.

Renata da Costa Maynard, em sua pesquisa intitulada *A brincadeira e o processo de constituição do eu-psíquico da criança: implicações para a educação infantil*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas, estudou a brincadeira da criança de 3 a 5 anos de idade, tendo como objetivo principal investigar a relação entre a brincadeira e o processo de constituição do eu-psíquico da criança e as implicações para a Educação Infantil.

Para a realização de sua pesquisa, Maynard (2010) se apoiou na teoria da psicogênese desenvolvida por Henri Wallon.

A metodologia utilizada foi: estudo de caso, pesquisa empírica, pesquisa bibliográfica, pesquisa qualitativa.

As categorias de análise elaboradas pela autora foram: a) análises dos episódios das crianças dos três anos; b) análises dos episódios das crianças dos quatro anos; c) análises dos episódios das crianças dos cinco anos.

A autora busca em Wallon as contribuições sobre o brincar e sobre os elementos do desenvolvimento psíquico que possibilitam à criança, por meio da imaginação, a construção do espaço mental, a aptidão simbólica, a imitação e a representação social; que, de certa forma, colaboram para o processo de constituição e diferenciação eu-outro. Maynard (2010) certifica que há uma relação intrínseca entre a brincadeira e o processo de constituição do eu-psíquico, que apresenta evoluções de acordo com a faixa etária da criança.

O *locus* da pesquisa foi uma creche-escola da Universidade Federal de Alagoas, com grupos de crianças com a idade de 3, 4 e 5 anos (que se encontram no período do estágio do personalismo, segundo Wallon). que brincavam juntas no espaço da brinquedoteca. Esta foi organizada a partir de áreas de interesses das crianças, como, por exemplo, casinha, brinquedos, blocos de montagem, leitura, fantasia, beleza, dentre outras.

Por meio de uma observação sistemática e da análise das videograções das brincadeiras das crianças, compreendidas como “brincadeira livre”, a autora constatou que existe relação entre a brincadeira da criança e o processo de constituição da sua pessoa; e que o brincar apresenta evoluções de acordo com a idade da criança, a partir dos elementos do desenvolvimento que lhe possibilitam essa evolução psíquica.

A pesquisa de Maynard (2010) procurou atender os seguintes objetivos específicos: a) compreender o processo de constituição do eu-psíquico da criança na perspectiva dos estágios de desenvolvimento propostos por Wallon; b) compreender o conceito de brincar na perspectiva walloniana, bem como os elementos do desenvolvimento que possibilitam a brincadeira (imaginação, imitação, aptidão simbólica, representação e espaço mental); c) entender em que aspectos se diferenciam as brincadeiras das crianças na idade de 3, 4 e 5 anos em um espaço planejado e organizado para a brincadeiras, e como esses elementos que constituem o estágio de personalismo se apresentam e se relacionam entre si.

A dissertação da referida foi estruturada em três capítulos. No primeiro, “A teoria walloniana do desenvolvimento da pessoa”, dissertou sobre as contribuições da teoria de Henri Wallon para discutir sobre os estágios de desenvolvimento psíquico e afeto-cognitivo da criança como relevantes à tomada de consciência de si pela criança. Foi realizado, também, um estudo sobre o estágio do personalismo e do processo de constituição do eu-psíquico da criança.

No segundo capítulo, “O brincar e a constituição do eu-psíquico da criança”, descreveu sobre os encaminhamentos metodológicos utilizados para a sua pesquisa empírica, as características do espaço estudado, as crianças observadas, o método de observação, os recursos utilizados, os procedimentos de obtenção e análise de dados obtidos. No terceiro, “Resultados e discussão”, apresentou os resultados, as discussões e análise dos dados obtidos por meio das brincadeiras observadas.

A dissertação intitulada *Brincadeira e aprendizagem: concepções docentes na educação Infantil*, de Scheila Thais Lüdke Neitzel, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é uma pesquisa que investigou

as concepções de professoras sobre as relações estabelecidas entre a brincadeira e a aprendizagem das crianças de 3 a 6 anos de idade na Educação Infantil.

A pesquisa de Neitzel (2012) teve como embasamento teórico o método clínico piagetiano ou epistemologia genética de Jean Piaget, além de outros autores: Kamii; DeVries; Becker; Fortuna.

O objetivo principal da pesquisa foi investigar como as professoras compreendem as relações estabelecidas entre a brincadeira e a aprendizagem das crianças na Educação Infantil. A autora analisou as falas das professoras, por meio de questionários e entrevistas, a fim de compreender as concepções das mesmas sobre a relação entre a brincadeira e a aprendizagem das crianças. Estas falas foram analisadas identificando as possíveis incoerências entre o discurso e a prática pedagógica observada.

Por meio de um levantamento bibliográfico de teses e de dissertações, no primeiro capítulo, intitulado “O estudo da brincadeira”, Neitzel (2012) trouxe um panorama sobre o estudo da brincadeira, do jogo e da cultura; apresentou diferentes abordagens, conceitos, e o uso dos termos jogo, brinquedo e brincadeira e discutiu a importância do jogo e da brincadeira na educação, de acordo com os RCNEI’s.

No segundo, “Imitação e brincadeira segundo Piaget”, a autora discutiu sobre o surgimento e a evolução da imitação e da brincadeira na criança segundo a perspectiva piagetiana; discutiu, mais profundamente, sobre a brincadeira de exercício, a brincadeira simbólica e a brincadeira com regras.

No terceiro capítulo, “Desenvolvimento e aprendizagem segundo Piaget”, Neitzel (2012) dissertou sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, compreendendo que o desenvolvimento está situado no contexto biológico e psicológico da criança, se caracterizando como um processo espontâneo relacionado à totalidade de estruturas do conhecimento. Já a aprendizagem é caracterizada de forma oposta. Embasa em Piaget, a autora explica que a aprendizagem é provocada por situações diversas, contrariamente ao que é espontâneo. Desta forma, o desenvolvimento da criança levaria à sua aprendizagem, levando em consideração que cada elemento da aprendizagem ocorre com função do desenvolvimento.

No quarto, “Modelos epistemológicos e pedagógicos”, a autora trouxe as contribuições de Becker para falar sobre as correntes epistemológicas no campo da pedagogia. Becker criticava duas correntes epistemológicas presentes na psicologia de sua época: o empirismo e o apriorismo – que explicavam sobre o conhecimento humano. Essas correntes

divergiam com a concepção psicogenética de Piaget. No quinto capítulo, a autora descreveu toda a metodologia utilizada para a realização da sua pesquisa.

No sexto, “Caracterização das salas de aula observadas e principais concepções docentes sobre a brincadeira e a aprendizagem”, Neitzel (2012) observou e analisou as seis salas de aula, descrevendo a rotina, as atividades realizadas com as crianças e a ação docente. No sétimo capítulo, “Categorias de análise”, a autora elaborou quatro categorias para analisar as falas das professoras e suas práticas pedagógicas.

As categorias elaboradas pela autora para proceder a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo foram: hora dos jogos; hora da pracinha; hora do brinquedo livre; hora da brincadeira em grupo.

A metodologia utilizada por Neitzel (2012) para a realização da sua investigação foi: pesquisa empírica, pesquisa bibliográfica, pesquisa qualitativa.

De acordo com a pesquisa realizada pela referida, as professoras compreendiam que o ensino de conteúdo – os quais as professoras denominavam de conteúdos escolares – através de jogos, com regras estruturadas e elaboradas somente pela professora, proporcionavam uma melhor aprendizagem desses conteúdos;

Neitzel (2012) ressalta que a brincadeira ocupava um lugar fragmentado no cotidiano das crianças institucionalizadas. A “brincadeira livre” ou brincadeira não mediada era vista pelas professoras como um passatempo ou recreação, uma atividade sem muita relevância para a aprendizagem da criança; sendo que o papel da professora durante essas “brincadeiras livres” era apenas o de solucionar ou intervir em possíveis conflitos entre as crianças.

A dissertação intitulada “*Empresta, por favor*”?: *Processos de ensinar e de aprender em brincadeiras de crianças na Educação Infantil*, de Maria Elisa Nicolielo, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, é uma pesquisa que teve o objetivo de compreender os processos de ensinar e de aprender que ocorrem nas relações entre criança-criança e criança-professora em momentos de brincadeiras das crianças com 3 anos na Educação Infantil.

Os teóricos os quais Nicolielo (2015) se apoiou para desenvolver seu trabalho foram: Brougère; Borba; Corsaro; Freire; Rosseti-Ferreira; Sommerhalder; Alves; Carvalho; Kishimoto; Guimarães; Barbosa; Horn, Leontiev.

A metodologia de pesquisa foi: pesquisa qualitativa, pesquisa empírica, estudo de caso, pesquisa bibliográfica, pesquisa participante, pesquisa documental, análise de conteúdo.

As categorias elaboradas pela a autora foram: a) convívio em grupo; b) interação com os brinquedos; c) empresto ou não empresto; d) pedir, negociar ou pegar sem pedir.

No primeiro capítulo, intitulado “Referencial Teórico”, Nicolielo (2015) fez um estudo aprofundado sobre as crianças como sendo sujeitos de distintas infâncias e apresentou uma historização sobre a infância. Discutiu sobre concepção de várias infâncias que se diversificam de acordo com as experiências vividas pelas crianças em cada contexto social, havendo a possibilidade desses contextos se modificarem pela ação das crianças, pois estas são sujeitos históricos e sociais. Dissertou sobre a Educação infantil, a história da institucionalização da criança brasileira, os processos de reconhecimento da importância da educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, os documentos oficiais, os avanços na legislação e as diretrizes.

Ainda nesse mesmo capítulo, a autora dissertou sobre o brincar como uma experiência da cultura, o lúdico enquanto linguagem infantil, a discussão terminológica e conceitual de brincar, brinquedo, jogar, jogo, cultura, cultura lúdica e cultura da infância. Neitzel (2015) pesquisa considera o brincar como prática social, por permitir processos educativos.

No segundo, “Percurso metodológico”, a referida apresenta o percurso metodológico da sua pesquisa, o tipo de abordagem de pesquisa, o contexto pesquisado, os instrumentos utilizados e o tipo de análise dos dados. No terceiro capítulo, apresentou os dados obtidos partir das observações que foram registradas nos diários de campo. No quarto fez a discussão e análise dos resultados.

A respectiva autora estudou a maneira pela qual o brinquedo é utilizado pelas crianças nos momentos de brincadeira, e quais as funções são atribuídas por elas a esse objeto. Os resultados da pesquisa revelaram que nos momentos de brincadeiras as crianças vivenciavam processos de ensinar e de aprender, fortalecendo, o convívio em grupo: saber conviver e brincar com o outro, emprestar, negociar, negar o pedido a alguém, ensinar novas maneiras de brincar, conhecer outros espaços, estreitar relações de amizade.

Ao interagirem com os brinquedos as crianças demonstraram que estes objetos eram essenciais para suas brincadeiras, sendo utilizados da maneira como são ou transformados de acordo com a imaginação ou necessidade para que a brincadeira pudesse ocorrer. Ao vivenciarem tais processos de ensinar e de aprender as crianças demonstraram que no brincar livre viviam experiências de formação para a vida.

José Ricardo Silva, em sua pesquisa intitulada *A brincadeira na educação infantil: uma experiência de pesquisa e intervenção*, defendida no Programa de Pós-

Graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista, estudou a brincadeira da criança de 3 a 5 anos de idade na Educação Infantil. Este trabalho teve como objetivo principal conhecer e intervir sobre a concepção e a sobre prática docente no que concerne a brincadeira da criança institucionalizada.

A metodologia de pesquisa utilizada pelo autor para a realização da sua investigação foi: pesquisa bibliográfica, pesquisa empírica, pesquisa de intervenção, pesquisa qualitativa, pesquisa participante, estudo de caso.

O referencial teórico que embasou a pesquisa de J. R. Silva (2012) foi a Teoria Histórico-Cultural.

É um trabalho que se constituiu em uma experiência de pesquisa e de intervenção em uma creche pública, na cidade de Álvares Machado – SP. O que instigou o autor a realizar tal pesquisa foi o pressuposto de que a utilização da brincadeira na Educação Infantil tem sido marcada pela desvalorização ou não compreensão da sua importância no processo de desenvolvimento psíquico da criança.

Por meio de observação e de entrevista semiestruturada, o autor buscou identificar a presença, a concepção e a prática pedagógica, relacionada à brincadeira, da professora participante da pesquisa. Após uma prévia análise dos dados obtidos, propôs intervenções teórico-prática, de acordo com a perspectiva Histórico-cultural, para a professora participante, com intuito de levá-la a refletir criticamente sobre sua práxis.

J. R. Silva (2012) compreende que a brincadeira é a atividade principal da criança, um elemento da cultura que deve se fazer presente na Educação Infantil como forma privilegiada.

A metodologia utilizada foi: pesquisa-intervenção, por possibilitar uma prática transformadora no lócus da pesquisa.

Os resultados apresentados pelo autor apontaram que a brincadeira estava presente na rotina da creche e nas propostas pedagógicas da educadora, pois era entendida pela professora participante da pesquisa como importante para o desenvolvimento infantil.

J. R. Silva (2012) partiu do pressuposto de que a utilização da brincadeira na Educação Infantil tem sido marcada pela desvalorização ou não compreensão da sua importância no processo de desenvolvimento da criança. Desta forma, o autor procurou identificar a presença, a concepção e a prática docente relacionada à brincadeira da criança.

No primeiro capítulo, “Aspectos históricos sobre a educação infantil”, o autor fez uma discussão histórica acerca da infância, das instituições de Educação Infantil, da relação

entre o cuidar e o educar, de como as primeiras propostas pedagógicas contemplavam a brincadeira e os avanços legais que buscavam nortear as ações docentes na Educação Infantil.

No segundo, “Marco teórico”, dissertou sobre a brincadeira como elemento da cultura humana por meio de um estado da arte, focando a teoria histórico-cultural como base epistemológica da sua pesquisa. No terceiro capítulo, “A pesquisa”, descreveu os procedimentos metodológicos realizados e os dados obtidos durante as observações e as intervenções teórico-práticas. No quarto, “A brincadeira na creche: concepções e práticas”, J. R. Silva (2012) explicou sobre a brincadeira na Educação Infantil, a descrição metodológica, o desenvolvimento da pesquisa empírica e toda a estruturação da intervenção teórica e prática.

No entanto, J. R. Silva (2012) constatou que esta valorização da brincadeira estava presente apenas no discurso, haja visto que este era incoerente com a prática. O referido afirma que a brincadeira era tratada de forma espontaneista e funcional na instituição. As intervenções demonstraram como é importante a atuação do professor na ampliação da cultura lúdica das crianças, na qualidade do brincar e na diversificação de conteúdos e temas das brincadeiras.

O trabalho intitulado *Aprendizagens nas brincadeiras de crianças de 2 anos na Educação Infantil: análise dos processos de desenvolvimento cultural*, de Eliane Nicolau da Silva, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, é uma pesquisa que teve como objetivo estudar o desenvolvimento cultural das crianças de 2 anos de idade que frequentavam a Educação Infantil, e compreender como elas se apropriavam do conhecimento por meios das brincadeiras.

E. N. Silva (2015) investigou a brincadeira como atividade propulsora do desenvolvimento psíquico da criança de 2 anos de idade na Educação Infantil. A autora embasou sua investigação na Teoria Histórico-cultural e na abordagem microgenética de Vigotski, para discutir sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança e sobre a importância da cultura – que se estabelece por meio das relações sociais e afetivas – na formação e na constituição da criança como um sujeito social, histórico e cultural.

O problema de pesquisa definido pela pesquisadora foi: O que revelam as brincadeiras das crianças sobre o desenvolvimento cultural infantil?

Para responder essa pergunta E. N. Silva (2015) propôs os seguintes objetivos: identificar e analisar, por meio da observação participante das brincadeiras das crianças de 3 anos, os processos de apropriação das relações sociais que integram o desenvolvimento cultural infantil; discutir esses processos de desenvolvimento cultural correlacionado à aprendizagem das crianças.

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada em uma instituição pública de Educação Infantil, no estado de São Paulo, em uma região periférica de uma cidade interiorana. Como instrumentos metodológicos a autora utilizou principalmente a videogravação e registro escrito das observações empíricas.

A metodologia foi: pesquisa bibliográfica, pesquisa empírica, pesquisa participante.

E. N. Silva (2015) define como ‘diretrizes de análises’: a) uso dos objetos pelas crianças: esta agrupou cenas em que o uso dos objetos se fez presente durante as brincadeiras das crianças. A análise descrita corresponde às diferentes formas de utilização no que se refere ao sentido e significado atribuído pelas crianças; b) relações sociais com a turma: a análise agrupou cenas em que a relação entre as crianças se faz presente e buscou discutir o que está envolvido nesta relação como alteridade, coletividade, o argumento e o conteúdo, ou seja, vários aspectos presentes nas relações estabelecidas pelas crianças com o outro; c) imitação das relações sociais das crianças nas brincadeiras: traz como contribuição a discussão de algumas cenas nas quais é possível identificar, através da imitação, a zona de desenvolvimento proximal e a importância da intervenção da professora.

No primeiro capítulo da sua dissertação, E. N. Silva (2015) apresentou o referencial teórico e os conceitos de cultura, desenvolvimento cultural, relações sociais, brincadeira e atividade principal, que foram discutidos proporcionando uma melhor compreensão destes termos em uma abordagem da Teoria Histórico-cultural.

No segundo capítulo, a autora delineou a trajetória metodológica para a realização da sua pesquisa, o método e os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados empíricos. Ainda neste capítulo, fez uma breve explicação sobre a Microgenética elaborada por Vigotski.

No terceiro, E. N. Silva (2015) analisou e discutiu os dados obtidos através das três ‘diretrizes de análise’ elaboradas para a realização da sua pesquisa. Para tanto, trouxe trechos das videogravações, sendo que a transcrição integral destas pôde ser acessada nos apêndices.

A referida concluiu que as crianças de 2 anos revelaram informações importantes sobre o seu desenvolvimento durante a brincadeira, e que a apropriação do conhecimento começa desde o nascimento da criança. Os dados confirmaram que uma boa Educação Infantil deve estar pautada em um trabalho docente intencional, mediado e coletivo. Para tanto é necessário romper com uma visão de práticas pedagógicas espontaneístas advindas de concepções que defendem o aprendizado da criança como sendo algo inatista e individualista.

A pesquisa de Lorivane Meneguzzo, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, intitulada *O brincar na educação infantil: a influência das tecnologias digitais móveis no contexto da brincadeira*, surgiu das inquietações da própria pesquisadora em sua experiência como professora de Educação Infantil. Teve como objetivo principal analisar o brincar das crianças de 3 a 4 anos de idade permeado pelos dispositivos digitais móveis (smartphones e tablets), de acordo com uma abordagem vigotskiana.

Para a realização de sua pesquisa a autora se embasou em um referencial teórico de abordagem sociointeracionista, tendo como principais conceitos a mediação, a sociointeração, a situação imaginária e a ZDP, articulando o brincar das crianças com as tecnologias digitais móveis, no contexto da cultura digital. Teve, também, como referencial teórico as concepções de brincar em Winnicott; Kishimoto; Benjamin; Huizinga.

A pergunta norteadora elaborada por Meneguzzo (2014) foi: Como o brincar na Educação Infantil se modifica num contexto escolar permeado por dispositivos digitais móveis?

A autora definiu como objetivos específicos: a) Constituir o corpo teórico para embasar e desenvolver o estudo proposto; b) Observar crianças entre 3 e 4 anos brincando com dispositivos digitais móveis, (laptops, celular, tablets, etc.) em uma escola de Educação Infantil da Serra Gaúcha; c) Constituir o corpus de pesquisa com base nos dados gerados na observação; d) Analisar o corpus para identificar as possíveis modificações no brincar, com base em conceitos da teoria de Vigotski.

Meneguzzo (2014) realizou sua pesquisa de acordo com as seguintes metodologias: pesquisa teórica, pesquisa empírica de natureza qualitativa.

Como instrumentos metodológicos a autora utilizou: videograções e observação. O *locus* de pesquisa foi uma Escola Municipal de Educação Infantil, de tempo integral, localizada na Serra Gaúcha. As videograções geraram o *corpus* que foi interpretado e discutido por meio de um processo de análise das imagens, inspirada nos estudos de Honorato; Larocca; Sadalla; Leonardos; Silva; Peixoto; Demartini,

Para a análise dos dados a autora elaborou as seguintes 'categorias emergentes' a partir das unidades visuais: a) O interesse das crianças nos DM, que teve três subdivisões categoriais: 1) crianças interessadas nos DM; 2) crianças com interesse esporádico nos DM; 3) crianças desinteressadas nos DM; b) Acontecimentos/episódios, que teve duas subdivisões categoriais: 1) acontecimento; 2) fatos; c) Mediação; d) Mediação e sociointeração; e) Situação imaginária; f) situação imaginária 2.

A autora elaborou essas ‘categorias emergentes’ a partir das Unidades verbais: a) verbalizações. Esse processo foi inspirado em Moraes; Galiuzzi.

Meneguzzo (2014) concluiu que através da articulação entre as categorias, buscando as possíveis modificações no brincar permeado por dispositivos móveis, houve a plasticidade desses dispositivos como elementos importantes, pois a tela do instrumento se modificava e se moldava conforme o toque da criança, despertando seu interesse em interagir com esses dispositivos. De acordo com a autora a plasticidade pode ser um dos elementos relacionados às modificações identificadas no brincar, já que esses dispositivos oferecem funções, simulações, opções de telas e links que possibilitam vários caminhos, no sentido da dinamicidade, a partir da forma com que a criança interage com os dispositivos.

A referida considera que existe a possibilidade de os dispositivos móveis funcionarem como ativadores da zona de desenvolvimento proximal (transformando o potencial em real), propiciando a sociointeração e a mediação, pois ao interagir a criança amplia e constrói novos elementos cognitivos. A pesquisa de Meneguzzo (2014) contribui para a Educação Infantil, posto que favorece uma reflexão ao professor para que ele reavalie suas concepções sobre o brincar no contexto da inserção dos dispositivos móveis, levando em consideração a mediação, o incentivo, o estímulo, a disponibilização dos materiais para a brincadeira e a ampliação do potencial de aprendizagem das crianças a partir do brincar.

Meneguzzo (2014) afirma que ao utilizar as brincadeiras como recurso pedagógico, o professor faz uso da motivação interna da criança tornando a aprendizagem mais “atraente”. A referida diz que nas instituições de Educação Infantil esse recurso está ao poucos ganhando espaço no planejamento pedagógico. Sublinha que sua pesquisa apresentou indícios de que as crianças demonstraram maior motivação no desenvolvimento das brincadeiras com os dispositivos móveis. Desse modo, estes dispositivos podem trazer muitos benefícios ao desenvolvimento das crianças, por meio da ampliação dos cenários das brincadeiras e das situações por elas possibilitadas.

Edilson Azevedo da Silva, em sua dissertação intitulada *O jogo na perspectiva da teoria histórico-cultural na educação infantil de Cuba*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista, estudou a brincadeira da criança de 0 a 5 anos de idade na Educação Infantil de Cuba. Sua investigação foi realizada com base na análise dos Documentos Normativos para a Educação Infantil de Cuba, optando pela análise do Sistema Nacional de Educação de Cuba, enfatizando o subsistema da educação Pré-escolar.

E. A. Silva (2010) definiu como objetivos: caracterizar o contexto sociocultural de Cuba; mapear a situação escolar no país, com ênfase na educação pré-escolar; analisar o currículo dos programas destinados a essa faixa etária, com destaque para o papel do jogo na aprendizagem e desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos; identificar os pressupostos teóricos relacionados ao tema, presentes nesses documentos.

O pesquisador justifica a sua pesquisa por ter conhecimento empírico de que muitos dos professores brasileiros apresentam dificuldades de conceber o jogo e a brincadeira como atividade principal da criança, que é capaz de promover o desenvolvimento das capacidades superiores do pensamento; por sua inquietação sobre a utilização de jogos no Brasil como meio didático para ensino de conteúdo, o que reduz o ato de brincar a um fim utilitarista; por instigar uma análise sobre a concepção de brincar posta no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil brasileira.

O referencial teórico que embasou sua pesquisa foi a Teoria Histórico-cultural de Vigotski, com base nos seguintes pressupostos: o conceito de jogo (principalmente o de papéis) como atividade principal, os conceitos de mediação, de zona de desenvolvimento proximal e de atividade principal.

A metodologia utilizada para a realização da sua pesquisa foi: pesquisa qualitativa, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental com base na legislação Cubana nos documentos publicados oficialmente pelo Ministério da Educação de Cuba, que desempenhou o papel de fio condutor da investigação.

E. A. Silva (2010) se propôs investigar o “lugar” do jogo, na Educação Infantil de cubana, considerando o contexto histórico, cultural, social, econômico e educativo deste país. Os resultados da sua pesquisa desvelou elementos que permitem compreender o lugar que o jogo ocupa no sistema de educação pré-escolar cubana, confirmando que o jogo é uma das principais atividades para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil cubana, principalmente o jogo de papéis.

No primeiro capítulo, E. A. Silva (2010) apresentou o contexto sociocultural de Cuba, dando ênfase no histórico da educação pré e pós-revolução Cubana, e fez uma descrição do contexto atual da educação, as divisões e subdivisões do Sistema Nacional de Ensino. No segundo, abordou o histórico da Educação Infantil cubana, caracterizando os momentos mais importantes desde que foi criada, trazendo elementos da perspectiva da Teoria Histórico-cultural. Descreveu o programa curricular cubano para a Educação Infantil, com relevância no jogo para o desenvolvimento psíquico da criança.

No terceiro capítulo, o pesquisador realizou uma argumentação concisa sobre os aspectos do jogo, discutindo a importância desta atividade no currículo cubano. No quarto, E. A. Silva (2010) trouxe as discussões acerca do conceito de jogo (principalmente o de papéis), de mediação, de zona de desenvolvimento proximal e de atividade principal. Discutiu, também neste capítulo, o lugar destinado ao jogo na Educação Infantil cubana à luz da Teoria Histórico-cultural.

E. A. Silva (2010) analisou os dados, a partir de três dimensões de análise: 1) O lugar destinado ao jogo na educação infantil cubana; 2) O papel da mediação: a função do professor; 3) Zona de desenvolvimento proximal na proposta curricular cubana.

Entre os elementos principais localizados nos documentos o pesquisador destaca que o desenvolvimento dos processos superiores do pensamento humano ocorre através das interações sociais, que são estabelecidas desde o nascimento da criança por meio da relação mediada com outros sujeitos. Em sua análise dos documentos concluiu que o jogo é a atividade principal da criança, criando uma zona de desenvolvimento proximal e proporcionando a aprendizagem e o desenvolvimento do pré-escolar; sendo a mediação do professor o elemento fundamental para que isto ocorra na Educação Infantil.

E. A. Silva (2010) almeja, com sua pesquisa, promover algumas reflexões, indagações e inquietações aos professores e pesquisadores da Educação Infantil. Considera o fato de seu estudo, sobre o jogo da criança institucionalizada, promover o encontro sistemático com conceitos científicos, práticas pedagógicas e, em especial, possibilidades de trabalho na Educação Infantil diferentes daquelas comumente encontradas na realidade brasileira.

Ressalta que sua investigação tem o intuito de contribuir para o aprimoramento pessoal e profissional, para o esclarecimento científico sobre a Teoria Histórico-cultural e para uma melhor relação, por parte dos profissionais da educação e da educação física, com a Educação Infantil.

A tese intitulada *Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos: uma análise de propostas exemplares*, de Aliandra Cristina Mesomo Lira, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de São Paulo, é uma pesquisa que teve como objetivo problematizar a utilização dos jogos e das brincadeiras para o ensino de conteúdos curriculares, e discutir tal utilização que está muito presente nas práticas pedagógicas com crianças de 0 a 6 anos de idade.

Ainda sobre os objetivos da pesquisa, Lira (2009) procurou investigar como se constituiu e se engrenou o discurso moderno sobre o papel educativo dos jogos e das brincadeiras, e quais sentidos foram atribuídos e seus possíveis efeitos.

Sua investigação está embasada na teoria de Foucault; Kishimoto; Brougère; Kuhlmann Jr.

A metodologia de pesquisa foi utilizada pela autora: pesquisa bibliográfica, análise de conteúdo e pesquisa documental.

Sua investigação teve como período histórico demarcado as datas das fontes escolhidas: dois volumes da Revista do Jardim da Infância de 1896 e 1897, e três volumes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998.

Lira (2009) se propôs a analisar o conteúdo dos documentos por meio das seguintes dimensões: a) jogos e brincadeiras: controle, espaço e tempo; b) jogos e brincadeiras: seleção e uso dos materiais; c) jogos e brincadeiras: condução das práticas.

A referida ressalta que a escolha por tais documentos para a realização de sua pesquisa se deu pelo fato de que estes influenciaram nos discursos, nas concepções e nas práticas pedagógicas com as crianças em relação aos jogos e às brincadeiras em nosso país nesses dois momentos históricos.

A pesquisadora analisou os documentos com o intuito de verificar o conteúdo voltado para a orientação de como organizar e conduzir as atividades com as crianças por meio da utilização dos jogos e das brincadeiras, que tinham a finalidade de trabalhar conceitos, valores e modos de se comportar.

Por meio de sua investigação Lira (2009) constatou que a concepção atual sobre o papel educativo das brincadeiras e dos jogos, e práticas associadas à estes, exige o reconhecimento de sua historicidade, das estratégias de potencialização e de sua relação com o discurso. A autora afirma que a Psicologia e a Pedagogia vêm reforçando a ideia de que os jogos e as brincadeiras são importantes ‘instrumentos’ para a aprendizagem da criança, favorecendo, em certo ponto, a criação de uma concepção utilitarista dos mesmos. Esse tipo de prática pode não favorecer a criatividade e educar a criança para o modelo de produção capitalista.

Lira (2009) conclui que a associação da educação às práticas lúdicas não aconteceu sem intenção, mas sim se constituiu como uma estratégia governamental envolvendo relações de poder e de saber que visava a educação das crianças. Essas ações intencionais se entrelaçaram e encontraram apoio dentro de uma ‘certa’ concepção de infância

e das instituições destinadas à educação das crianças que estavam ancoradas em uma visão de ‘modernidade’

A pesquisadora concluiu que tais práticas, tendo os jogos e as brincadeiras como instrumentos didáticos, são produtos sociais e históricos e que podem influenciar em nossas concepções como ser humano social, histórico e cultural de uma forma complexa e determinada.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Almejamos nessas breves considerações que nossa pesquisa não seja entendida como conclusiva, mas sim como uma reflexão que instigue outros questionamentos e outras problematizações no campo acadêmico-científico dos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Em outras palavras, pretendemos que nossa investigação proporcione aos leitores e, também, à nós pesquisadoras subsídios para futuras pesquisas na área da Educação Infantil, principalmente sobre a brincadeira da criança de 0 a 3 anos de idade neste contexto educacional.

Organizamos os trabalhos em uma dimensão de análise que é a concepção de brincadeira presente nas pesquisas com crianças de 0 a 3 anos de idade na Educação Infantil tendo a brincadeira como objeto de investigação.

Este último texto fica a cargo de abordar, na perspectiva da Psicologia Sócio-histórico-dialética, de que forma estão constituídas e/ou configuradas as discussões sobre a brincadeira da criança nessa faixa etária na produção acadêmico-científica levando em consideração a concepção de brincadeira dos pesquisadores e dos sujeitos pesquisados.

Constatamos que as pesquisas se encontram em diversas vertentes de discussão teórica e metodológica como foi muito bem descrito na seção anterior. Mas independente do referencial adotado para a realização de suas pesquisas Santos (2000); Pinho (2001); Carvalho (2002); A. T. Silva (2006); Araújo (2007); Bôas (2007); Araldi (2007); Faria (2009); Lira (2009); Colling (2010) Maynard (2010); E. A. Silva (2010); Neitzel (2012); J. R. Silva (2012); Cordeiro (2013); Galoni (2014); Nicolielo (2015); Meneguzzo (2015); Dias (2005); E. N. Silva (2015); Costa (2003); Gões (2000) concebem a brincadeira como uma atividade importante para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos de idade na Educação Infantil desde que seja uma atividade intencional, organizada e planejada pelos professores em suas práticas pedagógicas.

**A intencionalidade do professor**<sup>46</sup>, (...) precisa estar refletida no seu planejamento. É preciso escolher o jogo adequado para o objetivo pretendido, ler suas regras, jogá-lo com outras pessoas para apropriar-se dele, analisá-lo com relação ao material, adequação para a faixa etária, o tempo que ele requer e as possíveis dificuldades. (...) É importante o professor, a partir das observações e do estudo do material produzido, volte ao seu projeto original analisando aquilo que precisa ser transformado como fruto das suas reflexões. (Bôas, 2007, p. 55-56)

---

<sup>46</sup> Grifo nosso.

As pesquisas desenvolvidas por J. R. Silva (2012), Colling (2010), Araldi (2007) Neitzel (2012), Araldi (2007), Lira (2009), Dias (2005), E. A. Silva (2010) apontam que falta espaço, tempo e possibilidades para que a brincadeira aconteça nas instituições de Educação Infantil como atividade norteadora das práticas pedagógicas, conforme orienta as DCNEI's (2009).

A discussão sobre o espaço físico e pedagógico para o atendimento às crianças de 0 a 3 anos é de fundamental importância. Os Centros Municipais de Educação Infantil são o ambiente adequado para o atendimento destas crianças, é o espaço de concretização do direito da criança ao atendimento integral e integrado na Educação Infantil e obrigação dos municípios.

Sob a ótica da educação nos “moldes” do neoliberalismo vigente J. R. Silva (2012), Colling (2010), Araldi (2007) Neitzel (2012), Araldi (2007), Lira (2009), Dias (2005), E. A. Silva (2010) criticam a forma como a brincadeira está sendo concebida pelos próprios professores, diretores, coordenadores, pais e a sociedade capitalista que visa apenas o produto do seu processo de produção.

Nós temos um conjunto de disputas político-ideológicas postas pelo neoliberalismo econômico vigente que vem trazendo à tona o retorno de várias políticas de descentralização que já haviam sido discutidas e superadas anteriormente como, por exemplo, o esforço de constituição e construção por uma Educação Infantil que refuta toda a concepção de Educação Infantil como espaço apenas de abrigo e de acolhimento aos filhos de mães proletárias – que era a concepção da Assistência Social – das crianças de 0 a 3 anos de idade. Infelizmente, estamos presenciando, em muitos municípios, o retorno desta concepção que foi muito bem discutida por Silveira (2015).

As pesquisas analisadas criticam o fato pelo qual que a brincadeira, não raras vezes, é tratada no meio educacional em uma visão instrumental de educação, em uma visão estreita de Educação Infantil, tratada como coisa pequena, e/ou “descartável”, e/ou de pouco valor. Como constatou Neitzel (2012) em sua investigação em uma perspectiva piagetiana:

“[...] A brincadeira ocupou um **lugar fragmentado na rotina escolar**<sup>47</sup>, configurando-se como tempo de recreio infantil ou de uso de brinquedos e jogos no início ou final do período de aula. As professoras caracterizaram seu papel nos momentos do brincar como sendo o de solucionar possíveis conflitos entre os alunos. (NEITZEL, 2012, p.7).

---

<sup>47</sup> Grifo nosso.

Diante disto, Vasconcelos (2003, p. 1) problematiza essa discussão “[...] invocando os limites e possibilidades da transposição didática em relação a brincadeira”. Isto é, os objetos culturais, no caso o brinquedo e o jogo, sofrem uma transformação quando são incorporados ao currículo educacional como forma de instrumentalização didático-pedagógico.

Vasconcelos (2003); Meneguzzo (2014) asseveram que as pesquisas educacionais, bem como os próprios profissionais que atuam na Educação Infantil com crianças geralmente não reconhecem a criança como um ator social, sujeito pleno de direito, sujeito ativo perante a sociedade, (re)construtor e (re)produtor da cultura.

Geralmente as professoras não proporcionam momentos de brincadeira para as crianças por diversas razões, uma delas é que: a brincadeira é um estorvo, não serve para nada, perda de tempo. Estes impedimentos privam a criança da oportunidade de desenvolver a imaginação, a criação e a interação com as outras crianças e com os adultos durante o período em que fica na instituição.

Qual a concepção de brincadeira que os envolvidos apresentam? De acordo com a diretora e a coordenadora da creche, a brincadeira deve fazer parte da rotina das crianças. Para tanto, elas indicam um quadro onde constam as possibilidades de brincadeira na creche (piscina de bolinhas, parque, motoca). Também, há, por vezes, algumas indicações por parte da coordenadora junto às professoras de como a brincadeira pode estar presente em alguns momentos. A professora participante da pesquisa também concorda que a brincadeira deve fazer parte de suas propostas, pois auxilia no desenvolvimento das crianças. Estes indicativos nos expressam que a brincadeira é considerada, por estes atores, como imprescindível para o desenvolvimento infantil e que, por isso, deve estar presente na creche. No entanto, percebemos que essa valorização da brincadeira está presente apenas no discurso, pois, não há o seu reflexo na prática, já que predominam o *laissez-faire*, isto é, o espontaneísmo e, também, jogos de caráter funcionais, muito complexos. Ambas as tendências ocasionam o rápido desinteresse das crianças e, estas por sua vez, criam outras brincadeiras levando a professora ao estresse. Foi observado, que a brincadeira livre, sem qualquer intervenção por parte da professora, fez-se presente em todas as manhãs. Este dado nos remeteu às indicações das propostas oficiais (BRASIL, 1998), em que esta tendência é denominada como “*laissez-faire*”. Defendemos um brincar livre, desde que este seja possibilitado por experiências enriquecedoras propostas anteriormente pela professora. Já, durante as brincadeiras propostas pela professora, constatamos uma tendência escolarizante. Nestes momentos, houve a valorização de jogos adaptados, mas, ainda com grande presença de regras complexas, levando ao desinteresse rápido das crianças e, conseqüentemente, ao estresse da docente. Apesar de haver tentativas de utilização da brincadeira, por vezes, a **concepção vigente ora era o “*laissez-faire*”<sup>48</sup>**, ora eram adaptações de brincadeiras pré-escolares. (J. R. SILVA, 2012, p. 155-156).

---

<sup>48</sup> Grifo nosso.

Infelizmente estas práticas são denunciadas em todas pesquisas analisadas, posto que não são disponibilizadas condições para as crianças brincarem nas instituições de Educação Infantil, tanto na pública quanto na privada, e que os elementos presentes nas brincadeiras dessas diferentes instituições se apresentam como insígnias de classe social. Em sua investigação nessas duas esferas Dias (2005, p. 7) conclui que “[...] há uma ‘iniciação’ das crianças que frequentam as creches observadas para o **modelo capitalista de produção**<sup>49</sup>, além de um aprendizado precoce de suas posições sociais para a vida adulta.”

Em correspondência ao 0 a 3 anos isto é muito preocupante, posto que o Artigo 30, parágrafo I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação certifica que as crianças desta faixa etária poderão ser atendidas em creches ou entidades equivalentes. Ora, em um momento de grande embate político-ideológico e com restrição de recursos financeiros para a Educação – como prevê a Emenda Constitucional nº 95 de 2016 – entendemos por ‘equivalente’ qualquer lugar ou espaço físico que não seja necessariamente uma instituição educacional.

São questões que precisam ser destacadas se: pensamos em uma Educação Infantil como Política Pública; defendemos a expansão das pesquisas acadêmico-científicas voltadas para esta primeira etapa da Educação Básica; almejamos práticas educacionais progressistas e democráticas; e se objetivamos garantir o direito a uma Educação Infantil pública, democrática, gratuita e de qualidade social, laica e para todos.

As DCNEI’s (2009) orientam que os eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ser as interações e as brincadeira. Entretanto as pesquisas analisadas denunciam que é preciso averiguar a forma pela qual a brincadeira está sendo concebida nas práticas pedagógicas com as crianças de 0 a 3 anos, posto que as análises dos trabalhos indicam que a concepção de brincadeira por parte dos professores pesquisados nas instituições de Educação Infantil está quase sempre subordinada a propósitos de utilidade formativa, instrucional ou normativa.

Sem dúvida têm fundamento as críticas a propostas que “pedagogizam” o brincar, ou **instrumentalizam o lúdico**<sup>50</sup> inteiramente para fins institucionais determinados (...). Cabe reconhecer que não é fácil abordar esse problema sem ambiguidades, porque há uma genuína preocupação em afirmar algo sobre o modo pelo qual o brincar deva compor um programa educativo de maior qualidade. (Goês, 2000, p. 13).

---

<sup>49</sup> Grifo nosso.

<sup>50</sup> Grifo nosso.

A autora supracitada, bem como J. R (2012), Lira (2009), Colling (2010), Araújo (2007), Neitzel (2012), sublinham que a formação de professores é um elemento que deve estar dentro dos limites e das possibilidades do contexto educacional brasileiro. Meneguzzo (2014) propõe em sua pesquisa uma reflexão sobre a qualidade na formação de professores e os desafios encontrados nas instituições de Educação Infantil, no currículo, na docência e na gestão.

Em relação à concepção de brincadeira da criança de 0 a 3 anos de idade o contexto educacional infantil brasileiro se difere e muito do contexto educacional infantil de Cuba como afirma E. A. Silva (2010).

A concepção do jogo e seu emprego, nas instituições educacionais cubanas, apoiam-se na base teórica do enfoque histórico-cultural, isto é, de sua compreensão de jogo como uma atividade que surge e se desenvolve sob a **influência intencional ou não do adulto**<sup>51</sup>. (E. A. Silva, 2010, 85).

O autor supracitado justifica sua pesquisa sobre o jogo no contexto cubano pelo fato de sua experiência empírica como professor revelar indícios de que os professores brasileiros apresentam dificuldades de conceber o jogo e a brincadeira como a atividade principal que promove a aprendizagem e o desenvolvimento dos processos superiores do pensamento abstrato.

Assim como Goès (2000); Dias (2005); J. R. Silva (2012), E. A. Silva (2010) desvela que no contexto brasileiro a questão da brincadeira é vista como fim utilitarista subordinada, como instrumento didático para o ensino de conteúdos curriculares, desprezando a importância da própria brincadeira como atividade em si e concebendo-a como uma ação instrumentalizada.

Meneguzzo (2014) afirma que o professor precisa reavaliar suas concepções sobre a brincadeira da criança na Educação Infantil, principalmente suas concepções acerca dos dispositivos móveis (smartphone e tablet) neste contexto, pois de acordo com referida estes dispositivos influenciam na criação de uma zona de desenvolvimento proximal, no surgimento da imaginação durante a situação de brincadeira, além de favorecer a interação criança-criança-adulto.

Todavia, Lira (2009) em uma perspectiva foucaultiana reconhece que para compreendermos essas concepções atuais sobre o papel educativo instrumentalizado e normativo dos jogos e das brincadeiras e práticas a eles associadas é preciso a princípio

---

<sup>51</sup> Grifo nosso.

termos o conhecimento da História da Educação brasileira, sobre tudo sobre a historicidade dos Jardins de Infância no Brasil nos anos de 1896 e 1897.

A concepção de brincadeira defendida por Santos (2000); Pinho (2001); Carvalho (2002); A. T. Silva (2006); Araújo (2007); Bôas (2007); Araldi (2007); Faria (2009); Lira (2009); Colling (2010) Maynard (2010); E. A. Silva (2010); Neitzel (2012); J. R. Silva (2012); Cordeiro (2013); Galoni (2014); Nicolielo (2015); Meneguzzo (2015); Dias (2005); E. N. Silva (2015); Costa (2003); Gôes (2000), independente do referencial teórico, vai de encontro com nossa concepção que é conceber a brincadeira da criança de 0 a 3 anos de idade como a atividade principal da criança, e também atividade predominante, atividade que gera mais mudanças significativas no psiquismo infantil propulsora da aprendizagem e do desenvolvimento integral da criança em uma dimensão socioafetiva e cultural. Entretanto, estas pesquisas evidenciam na prática dos professores uma concepções contrária a nossa como já discutida.

Diante do breve exposto, compreendemos que se faça necessário lutar pelo cumprimento do Estado perante a educação laica, democrática, pública, gratuita e de qualidade social, integral e integrada, também das crianças de 0 a 3 anos de idade e não somente de 4 a 5 anos de idade. E por isto se faz necessário debater e pesquisar no campo acadêmico-científico as produções direcionadas à esta faixa etária sobre a brincadeira da criança de 0 a 3 anos que se encontra na “periferia” dos interesses das políticas públicas e que ainda se encontra, diz Silveira (2015), muito pautada no cuidar, dissociando esta do educar.

Atualmente, há vários movimentos com ideais retrógrados que estão em curso de aprovação neste desmonte do Estado Democrático de Direito de nosso país que refutam as DCNEI's, como, por exemplo, o PNAIC (Pacto Nacional pela a Alfabetização na Idade Certa). Este visa a escolarização precoce da criança em detrimento da atividade da brincadeira e da interação e que está sendo subsidiado pelas proposições da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que por sua vez, estreita e “engessa” o currículo e fragmenta o atendimento institucionalizado à criança, sobrevalorizando o pré-escolar (4 a 5 anos) e colocando a primeira infância (0 a 3 anos) a mercê do assistencialismo. No cotidiano, lamentavelmente, isto tem se intensificado cada vez mais com a introdução da Educação Infantil ao PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).

A discussão nacional de uma base que normatiza o currículo comum nega os esforços, os ganhos e as lutas que foram travadas quando da construção das DCNEI em 1999 – com sua revisão em 2009. Assim sendo, acentuamos que a nossa luta é a favor das DCNEI's e contra a BNCC, devido encontrarmos nas Diretrizes muito mais elementos norteadores

(respeito a diversidade sociocultural das crianças, autonomia do trabalho docente, dentre outros) para a discussão da brincadeira da criança de 0 a 3 anos de idade e para uma contraposição a todo discurso de padronização do currículo que muito intrinsecamente pretende escolarizar a infância a partir do reducionismo curricular proposto pela BNCC; e por as DCNEI's ter claramente delineado a concepção de infância, de criança, de brincadeira e de Educação Infantil que defendemos em sua totalidade.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.); [et al]. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3ª ed. São Paulo – SP: Cortez editora, 2012.

ALVES, N. N. L. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização.” *In*: **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu – MG: 2006. CD-ROM

ALVES, N. N. L. **Coordenação pedagógica na Educação Infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia – GO: 2007.

ALVES, N. N. L. **Elementos mediadores e significativos da docência em educação infantil da rede municipal de ensino de Goiânia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia – GO: 2002.

ALVES, N. N. L. Trabalho docente na educação infantil em Goiás. *In*: OLIVEIRA, J. F.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.); [et al]. **Trabalho docente na Educação Básica**. Belo Horizonte – MG: Fino Traço, 2012.

ALVES, N. N. L.; FORTINI, F. A. G.; ARANTES, L. V. O registro das brincadeiras na educação infantil: possibilidades e desafios. *In*: **Anais do III Seminário Luso-Brasileiro de Educação Infantil: Políticas, Direitos e Pedagogias das Infâncias**. Maceió: 2017. Disponível em:  
<http://www.dwx.com.br/3slbei/ocs/index.php/3slbei/anais3slbei/paper/viewFile/457/162>

ARALDI, M. **Prática pedagógica no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil para crianças de 0 a 3 anos: proposta de intervenção visando o brincar, cuidar e educar**. Londrina – PR: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Londrina, 2007. (Dissertação de mestrado).

ARAÚJO, S. C. **O Jogo simbólico da criança cega**. Salvador – BA: Faculdade de Educação da UFBA, 2007. (Dissertação de mestrado).

BARBOSA, I. G. **A educação infantil: perspectiva histórica, lutas e necessidades**. Goiânia – GO: FE/UFG, 1999 (impresso).

\_\_\_\_\_. Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da infantil em Goiás. **Inter-ação: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás**. Goiânia – GO: UFG, v. 33, n° 2, p. 379-393, jul./dez., 2008.

\_\_\_\_\_. O método dialético na pesquisa em educação da infância: desafios e possibilidades para a psicologia e a educação. *In*: MONTEIRO, F. M. A.; MÜLLER, M. L. R. (Orgs.); [et al]. **Educação como espaço da cultura**. Campo Grande – MT: UFMT, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética**. São Paulo – SP: Faculdade de Educação da USP, 1997. (Tese de doutorado).

\_\_\_\_\_. **Psicologia sócio-histórico-dialética e Pedagogia sócio-histórico-dialética: contribuições para repensar as teorias pedagógicas e suas concepções de consciência**. Goiânia – GO: Faculdade de Educação da UFG, 1991. (Dissertação de mestrado).

BARBOSA, I. G.; [et al]. **Projeto políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas**. Goiânia: UFG, 2003.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A educação infantil no PNE: novo plano para antigas necessidades. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014. Disponível em: [www.esforce.org.br](http://www.esforce.org.br)

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L. A. Currículo da Educação Infantil e trabalho docente: perspectiva sócio-histórico-dialética. *In*: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. (Orgs.); [et al]. **Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2016.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L.; SILVEIRA, T. A. T. M. Gestão democrática na escola pública: desafios para a formação e atuação de pedagogos no ensino fundamental. *In*: SILVA, C. C.; ROSA, S. V. L. (Orgs.); [et al]. **Anos iniciais do ensino fundamental: política, gestão, formação de professores e ensino**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2015.

BÔAS, M. C. V. **Construção da noção de número na Educação Infantil: jogos como recurso metodológico**. São Paulo – SP: Faculdade de Educação da USP, 2007. (Dissertação de mestrado).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília – DF: 2016a.  
Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília – DF: 2009a.

Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: materiais da Educação Infantil. Brasília – DF: 2016b.

Disponível em:

<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/4-materiais-da-educacao-infantil>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015**. Brasília – DF: 2015.

Disponível em:

<http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília – DF: 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília – DF: 2009b.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Brasília – DF: 2016c. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília – DF: 1990. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília – DF: 1996. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Brasília – DF: 2013. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm)

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. Tradução de I. Mantoanelli. In: KISHIMOTO, Morchida Tizuko (Org.); [et al]. **O brincar e suas teorias**. 1ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

\_\_\_\_\_. **Brinquedos e companhia**. Tradução de M. A. A. S. Dória. São Paulo – SP: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Brinquedo e cultura**. Tradução de G. Wajskop. 8ª ed. São Paulo – SP: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Jogo e educação**. Tradução de P. C. Ramos. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.

CAMPOS, M. M.; HADDAD, L. Educação Infantil: crescendo e aparecendo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 11-20, fev. 1992. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/998/1007>

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de teses e dissertações**. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

CARRARA, K. (Org.); [et al]. **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo – SP: Abercamp, 2004.

CARVALHO, M. J. P. **Brincar, para quê?** A brincadeira como espaço de apropriação de conhecimentos em crianças de três anos. Recife – PE: Faculdade de Educação da UFPE, 2002. (Dissertação de Mestrado).

CEGALLA, D. P. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. 2ª ed. São Paulo – SP: Campanhia Editora Nacional, 2009.

CIPOLLA, M. B. Epílogo: um retrato de Luria. In: LURIA, A. N. **A construção da mente**. Tradução de M. B. Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992. Disponível em: [https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3066/A\\_ConstruA\\_A\\_o\\_da\\_Mente\\_-\\_Luria\\_-\\_livro.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3066/A_ConstruA_A_o_da_Mente_-_Luria_-_livro.pdf)

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. M. Cole (Org.); [et al]. Tradução de J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. 7ª ed. São Paulo – SP: Martins Fontes, 2007.

COLLING, G. S. **Compreensão de professoras de educação infantil acerca do faz de conta e das culturas infantis**. Blumenau – SC: Faculdade de Educação da FURB, 2010. (Dissertação de Mestrado).

COLLING, G. S. **Formação de professoras de educação infantil acerca do faz de conta e das culturas infantis**. Blumenau – SC: Faculdade de Educação da Universidade Regional de Blumenau, 2010. (Dissertação de Mestrado).

CORDEIRO, Z. A. **“Brincadeira de mamãe”**: subjetividades entrelaçadas. Tubarão – SC: Faculdade de Educação da UNISUL, 2013. (Dissertação de Mestrado).

COSTA, D. P. L. P. **Trabalho docente com crianças de zero a três anos**: desafios e perspectivas atuais. Goiânia – Goiás: Faculdade de Educação/UFG, 2017. (Tese de Doutorado).

COSTA, M. F. V. Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26ª reunião, Poços de Caldas, 2003. **Anais...** Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/>

DARWIN, C. **A origem das espécies**. Tradução de J. M. Paul. Porto – Portugal: Lello & Irmão – Editores, 2003.

DIAS, L. S. **Infâncias nas brincadeiras**: um estudo em creche pública e em creche privada de Campinas. Campinas – SP: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2005. (Dissertação de Mestrado).

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação**: política de Estado para a educação brasileira. Brasília – DF: INEP, 2016.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Á. Cabral. 2ª ed. São Paulo – SP: WMF Martins Fontes, 2009.

ENDERLE, R. Cronologia resumida. *In*: MARX, K. **A guerra civil na França**. Tradução de R. Enderle. São Paulo – SP: Boitempo Editorial, 2011a.

ENGELS, F. **A dialética da natureza**. 6ª ed. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Anti-Dühring**. Edição eletrônica de R. C. Mores. 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/duhring.pdf>

\_\_\_\_\_. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Tradução de L. Konder. 9ª ed. Coleção Perspectivas do homem. Vol. 99. Série Ciências Sociais. Rio de Janeiro – RJ: Editora Civilização Brasileira, 1984. Disponível em: <https://professordiegodelpasso.files.wordpress.com/2016/05/engels-a-origem-da-familia-da-propriedade-privada.pdf>

\_\_\_\_\_. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** Tradução de B. A. Schumann. Edição revista. São Paulo – SP: Boitempo Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. Introdução à guerra civil na França, de Karl Marx (1891). *In:* MARX, K. **A guerra civil na França.** Tradução de R. Enderle. São Paulo – SP: Boitempo Editorial, 2011a.

\_\_\_\_\_. Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 131-166, dez. 2012. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9391/6829>

\_\_\_\_\_. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. *In:* ANTUNES, R. (Org.). **A dialética do trabalho: Escritos de Marx e Engels.** 1ª ed. São Paulo – SP: Expressão Popular, 2004.

FARIA, M. A. **Brincadeira de faz-de-conta:** ressignificação de papéis entre o real e o imaginário. Niterói – RJ: Faculdade de Educação UFF, 2009. (Dissertação de Mestrado).

FREITAS, L. C. **Educação Infantil:** MEC paralisa ANEI. (2017). Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/06/23/educacao-infantil-mec-paralisa-anei/>

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. *In:* LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro – RJ: FIOCRUZ/EPSJV, 2006.

\_\_\_\_\_. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário.** Ano 13, nº 20, 2015. Disponível em: [http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN\\_20/10\\_frigotto.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_20/10_frigotto.pdf)

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In:* FAZENDA, I. (Org.); [et al.]. **Metodologia da pesquisa educacional.** 6ª ed. São Paulo – SP: Cortez Editora, 2000.

GALONI, V. **O brincar na educação infantil:** reflexões de uma professora pesquisadora. Piracicaba – SP: Faculdade de Educação da UNIMEP, 2014. (Dissertação de Mestrado).

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *In*: FAZENDA, I. (Org.); [et al]. **Metodologia da pesquisa educacional**. 6ª ed. São Paulo – SP: Cortez Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. *In*: FILHO, J. C. S. (Org.); GAMBOA, S. S. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2013a.

\_\_\_\_\_. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. *In*: FILHO, J. C. S. (Org.); GAMBOA, S. S. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2013b.

GARCIA, N. J. Apresentação. *In*: ENGELS, F. **Anti-Dühring**. Edição eletrônica de Ridendo Castigat Mores. Versão para Ebook, 2001. Disponível em:  
<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/duhring.pdf>

GOÈS, M. C. R. O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23ª reunião, Caxambú, 2000. **Anais...** Disponível em:  
<http://23reuniao.anped.org.br/>

GORENDER, J. Apresentação. *In*: MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de R. Enderle. São Paulo – SP: Boitempo Editorial, 2013.

\_\_\_\_\_. Apresentação. *In*: MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Volume I. Livro primeiro: o processo de produção do capital. Tomo 1. Tradução de R. Barbosa e F. R. Kothe. São Paulo – SP: Editora Nova Cultural, 1996.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de C. N. Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

JINKINGS, I. Apresentação. *In*: NETTO, J. P. (Org.); [et al]. **Curso livre Marx-Engels**: a criação destruidora. 1ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, Carta Maior, 2015.

JOHN-STEINER, V.; SOUBERMAN, E. Posfácio. *In*: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michael Cole (Org.); [et al]. Tradução de J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. 7ª ed. São Paulo – SP: Martins Fontes, 2007.

KISHIMOTO, T. M. Bruner e a brincadeira. *In*: KISHIMOTO, T. M. (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo – SP: Cengage Learning, 2012b.

\_\_\_\_\_. Froebel e a concepção de jogo infantil. *In*: KISHIMOTO, T. M. (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo – SP: Cengage Learning, 2012a.

\_\_\_\_\_. (Org.) [*et al*] **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14ª ed. São Paulo – SP: Cortez Editora, 2011a.

\_\_\_\_\_. **O jogo e a educação infantil**. 1ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011b.

\_\_\_\_\_. Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos. GOÊS, M. C. R. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23ª reunião, Caxambú, 2000. **Anais...** Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/>

LEBOVICI, S.; DIATKINE, R. **Significado e função do brinquedo na criança**. Tradução de L. di Marco. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LEFÈVRE, A. B. Prefácio da edição brasileira. *In*: LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. Tradução de J. A. Ricardo. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981. Disponível em: <http://fisio2.icb.usp.br:4882/wp-content/uploads/2016/02/LURIA-A-R-Fundamentos-de-Neuropsicologia.pdf>

LEONTIEV, A. **Actividad, consciencia, personaliad**. Tradução de L. L. Leyva; R. Bilbao; J. C. Potrony. 2ª reimpressão. Playa, Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1985.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo – SP: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de M. P. Villalobos. 13ª ed. São Paulo – SP: Ícone, 2014.

LEYVA, L. L.; BILBAO, R.; POTRONY, J. C. Nota a la edición Cubana. *In*: LEONTIEV, A. **Actividad, consciencia, personaliad**. Tradução de L. L. Leyva; R. Bilbao; J. C. Potrony. 2ª reimpressão. Playa, Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1985.

LIMA, P. C. **O uso pedagógico da brincadeira na educação infantil:** um estudo das ações dos professores da secretaria municipal. Taquaral – SP: Faculdade de Educação da UNIMEP, 2003. (Dissertação de mestrado).

LIRA, A. C. M. **Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos:** uma análise de propostas exemplares. São Paulo – SP: Faculdade de Educação da USP, 2009. (Tese de Doutorado).

LURIA, A. N. **A construção da mente.** Tradução de M. B. Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992. Disponível em:  
[https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3066/A\\_ConstruA\\_A\\_o\\_da\\_Mente\\_-\\_Luria\\_-\\_livro.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3066/A_ConstruA_A_o_da_Mente_-_Luria_-_livro.pdf)

\_\_\_\_\_. **Curso de Psicologia Geral:** Volume I: Introdução Evolucionista à Psicologia. Tradução de P. Bezerra. Rio de Janeiro – RJ: Civilização Brasileira, 1979.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de neuropsicologia.** Tradução de J. A. Ricardo. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos; São Paulo – SP: Editora da Universidade de São Paulo, 1981. Disponível em:  
<http://fisio2.icb.usp.br:4882/wp-content/uploads/2016/02/LURIA-A-R-Fundamentos-de-Neuropsicologia.pdf>

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem:** as últimas conferências de Luria. Tradução de D. M. Lichtenstein; M. Corso. Porto Alegre – RS: Artes Médicas, 1987.

\_\_\_\_\_. Vitotskii. *In:* VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de M. da P. Villalobos. 13ª ed. São Paulo – SP: Ícone, 2014.

MAJOR, R.; TALAGRAND, C. **Freud.** Tradução de J. da R. Simões. Porto Alegre – RS: L&PM Editores, 2007.

MANSON, M. **História do brinquedo e dos jogos:** brincar através dos tempos. Tradução de C. C. M. de Oliveira. Lisboa/Portugal: Editorial Teorema, 2002.

MARTINS, L. G. G. **O brincar na escola:** representações sociais de professores da educação infantil. Rio de Janeiro – RJ: Faculdade de Educação da SESES, 2008. (Dissertação de Mestrado).

MARX, K. **A guerra civil na França**. Tradução de R. Enderle. São Paulo – SP: Boitempo Editorial, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Contribuição da economia política**. Tradução de F. Fernandes. 2ª ed. São Paulo – SP: Expressão Popular, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução de R. Enderle; L. de Deus. São Paulo – SP: Boitempo Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução de M. Duayer; N. Schneider. São Paulo – SP: Boitempo Editorial; Rio de Janeiro – RJ: Ed. UFRJ, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de J. Ranieri. 2ª reimpressão. São Paulo – SP: Boitempo Editorial, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Miséria da filosofia**. Tradução de T. Guimarães. São Paulo – SP: Martin Claret, 2008c.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de R. Enderle. São Paulo – SP: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. Volume I. Livro primeiro: o processo de produção do capital. Tomo 1. Tradução de R. Barbosa e F. R. Kothe. São Paulo – SP: Editora Nova Cultural, 1996. Disponível em:  
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer fontes /acer marx/ocapital-1.pdf>

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. Tradução de J. Barata-Moura; F. Melo. 2ª ed. Lisboa: Editorial <Avante!>, 1997.

MAYNART, R. C. **A brincadeira e o processo de constituição do eu psíquico da criança**: implicações para educação infantil. Maceió – AL: Faculdade de Educação da UFAL, 2010. (Dissertação de Mestrado).

MENEGUZZO, L. A. **O brincar na educação infantil**: a influência das tecnologias digitais móveis no contexto da brincadeira. Caxias do Sul – RS: Faculdade de Educação da UCS, 2015. (Dissertação de Mestrado).

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de C. Berliner. São Paulo – SP: Martins Fontes, 1995.

MUNNÉ, F. **Psicologias sociais marginadas: la linea de Marx en la psicologia social**. Barcelona – España: Editorial Hispano Europea, 1982.

NEITZEL, S. T. L. **Brincadeira e aprendizagem: concepções docentes na Educação Infantil**. Porto Alegre – RS: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. (Dissertação de Mestrado).

NICOLIELO, M. E. **“Empresta, por favor”?: Processos de ensinar e de aprender em brincadeiras de crianças na Educação Infantil**. São Carlos – SP: Faculdade de Educação da UFSCAR, 2015. (dissertação de mestrado).

NETTO, J. P. Apresentação. In: ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução de B. A. Schumann. Edição revista. São Paulo – SP: Boitempo Editorial, 2010.

NETTO, J. P. (Org.); [et al]. **Curso livre Marx-Engels: a criação destruidora**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, Carta Maior, 2015.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

NETO, J. C.; [et al]. . Apresentação. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 13ª ed. São Paulo – SP: Ícone, 2014.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília – DF: UNESCO/ MEC/ Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T.C. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, p. 107-121, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea09.pdf>

OLIVEIRA, V. B. de. **O símbolo e o brinquedo: a representação da vida**. Petrópolis: vozes, 1992.

OLIVEIRA, Z. M. R. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *In: Anais do I Seminário Nacional do Currículo em Movimento*. Belo Horizonte – MG: novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>

\_\_\_\_\_. **Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis**. São Paulo – SP: Cortez Editora, 2011.

PAIVA, A. P. M. **Um livro pode ser tudo e nada: especificidades da linguagem do livro-brinquedo**. Belo Horizonte – MG: Faculdade de Educação da UFMG, 2013. (Tese de doutorado).

PRIBRAM, K. H. Prefácio da edição inglesa. *In: LURIA, A. R. Fundamentos de neuropsicologia*. Tradução de J. A. Ricardo. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981. Disponível em: <http://fisio2.icb.usp.br:4882/wp-content/uploads/2016/02/LURIA-A-R-Fundamentos-de-Neuropsicologia.pdf>

PINHO, A. F. A. **Brincando, a gente se entende:...** análise da brincadeira na creche como espaço de desenvolvimento infantil. Recife – PE: Faculdade de Educação da PE, 2001. (Dissertação de Mestrado).

ROCHA, Eloísa. Acires. C. A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma Pedagogia. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. A. S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8ª ed. São Paulo – SP: Cortez Editora, 2013.

SANTOS, V. L. B. **A estética do faz de conta: práticas teatrais na educação infantil**. Porto Alegre – RS: Faculdade de Educação da UFRS, 2000. (Dissertação de Mestrado).

SCHMITT, R. V. **“Mas eu não falo a língua deles!”: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo – SP: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.); [et al]. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3ª ed. São Paulo – SP: Cortez editora, 2012.

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” - É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan/jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10141/9382>

SILVA, A. T. G. A. M. **O direito de brincar: construindo a autoria do pensar**. Faculdade de Educação da USP, 2006. (Dissertação de Mestrado).

SILVA, E. A. **O jogo na perspectiva da teoria histórico-cultural na educação infantil de Cuba**. Presidente Prudente – SP: Faculdade de Educação da UNESP, 2010. (Dissertação de mestrado).

SILVA, E. N. **Aprendizagens nas brincadeiras de crianças de 2 anos na Educação Infantil: análise dos processos de desenvolvimento cultural**. São Carlos – SP: Faculdade de Educação da UFSCAR, 2015. (Dissertação de Mestrado).

SILVA, J. R. **A brincadeira na educação infantil: uma experiência de pesquisa e intervenção**. Presidente Prudente – SP: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2012. (Dissertação de Mestrado).

SILVEIRA, T. A. T. M. **Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais da educação**. Goiânia – GO: Faculdade de Educação da UFG, 2015. (Tese de doutorado).

STEARNS, P. N. **A infância**. Tradução de M. Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

STRENZEL, G. **A Educação Infantil na produção dos Programas de Pós-Graduação em educação no Brasil: as indicações pedagógicas das pesquisas sobre crianças de zero a três anos em creches**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/78175>

TEMPLE, M.; [et al]. **Dicionário Oxford Escolar: para estudantes brasileiros de inglês: português-inglês, inglês-português**. University of Oxford/Oxford University Press. New York, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em Educação: o Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo. 1ª ed. 23ª reimpressão. São Paulo – SP: Editora Atlas S.A., 2015.

UNTERMEYER, L. Um filósofo revolucionário. *In:* MARX, K. **Miséria da filosofia.** Tradução de T. Guimarães. São Paulo – SP: Martin Claret, 2008.

VEER, R. V. D.; VALSINER, J. **Vygotsky:** uma síntese. 7ª ed. São Paulo – SP: Edições Loyola Jesuítas, 2014.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Z. Prestes. **Revista Virtual de GIS.** Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social: COPPE/UFRJ, nº 8, p. 23-36, abril de 2008. Disponível em: <https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf>

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de P. Bezerra. 2ª ed. São Paulo – SP: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução de D. R. Sales, M. K. de Oliveira e P. N. Marques. **Educação e Pesquisa,** São Paulo – SP, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michael Cole (Org.); [et al]. Tradução de J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. 7ª ed. São Paulo – SP: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e Desenvolvimento intelectual na Idade Escolar. *In:* LEONTIEV, A. N.; [et al]. **Psicologia e Pedagogia:** Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. Tradução de R. E. Frias. 4ª ed. 7ª reimpressão. São Paulo – SP: Centauro, 2017.

\_\_\_\_\_. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca.** Tradução de P. Bezerra. São Paulo – SP: Martins Fontes, 1999a.

\_\_\_\_\_. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Edición al cuidado de Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner y Ellen Souberman. Tercera edición. Biblioteca de Bolsillo. Espanha: Crítica, 2009.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criatividade na infância:** ensaio de psicologia. Tradução de J. P. Fróis. 1ª ed. Lisboa, Portugal: Dinalivro, 2012

\_\_\_\_\_. **Imaginación y creación em la edad infantil.** Segunda edición. Primera reimpressão. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo Y Educación, 2004.

\_\_\_\_\_. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.** Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts. London, England. Second printing, 1979. Disponível em: <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas: Tomo III: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** URSS: Academia de Ciencias Pedagógicas, 1931. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/289941/mod\\_folder/.../.../Tomo%203.pdf?](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/289941/mod_folder/.../.../Tomo%203.pdf?)

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância.** Tradução de C. Berliner. São Paulo – SP: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. Play and is role in the mental development of child. Soviet Psychology. **Voprosy psikhologii.** vol. V, nº 3, 12(6), 62-76, p. 6-18, 1966. Disponível em: <http://www.eslov.se/download/18.1bd776c3136a58d5d74800018340/Vygotsky+Play++It>

\_\_\_\_\_. **Psicologia da arte.** Tradução de P. Bezerra. São Paulo – SP: Martins Fontes, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e pedagogia.** Tradução de P. Bezerra. 3ª ed. São Paulo – SP: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em Psicologia.** Tradução de C. Berliner. São Paulo – SP: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de M. da P. Villalobos. 13ª ed. São Paulo – SP: Ícone, 2014.

VYGODSKAIA, G. L.; LIFANOVA, T. M. Through a Daughter's Eyes (Cont.). **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 37, nº. 5, p. 3-27, September-October, 1999. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2753/RPO1061-040537053?journalCode=mrpo20>

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** Tradução de L. L. de Oliveira. Porto Alegre – RS: Artes Médicas, 1996.

ZAZZO, R. **Henri Wallon: psicologia e marxismo.** Tradução de C. Trindade. Lisboa – Portugal: Editorial Vega, 1978.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Tradução de C. Berliner. 1ª ed. São Paulo – SP: Martins fontes, 2007.

WAJSKOP, G. **Brincar na Educação Infantil: uma história que se repete.** 9ª ed. São Paulo – SP: Cortez, 2012.

**APÊNDICE A. Trabalhos localizados na base de dados da CAPES**

<b>Período de 1999 a 2015</b>				
<b>Nº</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição/ Tipo de trabalho</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
1	1999	UFSC/ Dissertação	WIGGERS, Verena.	A Educação Infantil no movimento de reorientação curricular do município de Florianópolis
2	1999	UFBA/ Dissertação	GALVÃO, Maria das Graças Cardoso Moura.	Emília no país da gramática ou a língua que falta: alternativas metodológicas para o ensino da língua materna na alfabetização.
3	1999	UFMG/ Dissertação	SILVA, Rogério Correia da.	A televisão sob o olhar da criança que brinca: a presença da televisão nas brincadeiras de crianças de uma creche comunitária.
4	1999	UNIMEP/ Tese	AQUINO, Olga Ribeiro de.	A sensibilidade estética na aprendizagem.
5	2000	UNESP/ Tese	LARA, Angela Mara de Barros.	Pode brincar na escola? algumas respostas da Educação Infantil.
6	2000	UFRS/ Dissertação	SANTOS, Vera Lucia Bertoni dos.	A estética do faz de conta: práticas teatrais na Educação Infantil.
7	2000	USP/ Tese	VICTOR, Sonia Lopes.	Aspectos presentes na brincadeira de faz de conta da criança com síndrome de down.
8	2000	UFU/	CARLETO,	Porque brincar é

		Dissertação	Eliana Aparecida.	coisa séria: o lugar do lúdico nas práticas escolares e na formação do educador.
9	2001	UFPE/ Dissertação	PINHO, Ana Flávia Araújo.	Brincando, a gente se entende... análise da brincadeira na creche como espaço de desenvolvimento infantil.
10	2001	UFC/ Tese	PORTO, Bernadete de Souza.	Bola de meia, bola de gude - a criatividade lúdica, a jornada e a prática pedagógica do professor-alfabetizador.
11	2001	UNIMEP/ Tese	OLIVEIRA, Marília Villela de.	Formação continuada: espaço de desenvolvimento profissional do professor e de construção do projeto da escola.
12	2001	UNIMEP/ Dissertação	GERMANOS, Ana Paula Ponce Ribeiro.	Desvendando o jogo: os dizeres de professoras sobre o brincar no trabalho.
13	2001	USP/ Dissertação	VEIGA, Claudia Ximenez Alves Martinez.	Imagens sociais e culturais em brincadeiras de construção na Educação Infantil.
14	2002	UFBA/ Dissertação	SAUER, Andréa Andrade.	Tia, eu posso brincar agora? O lugar dos jogos infantis-brinquedos e brincadeiras - na pré-escola
15	2002	UFU/ Tese	LEITÃO, Fatima Maria Saboia.	A prática pedagógica de professores de

				salas de pré-escola da rede municipal de Fortaleza.
16	2002	UEM/ Dissertação	SCHORRO, Cleumir Aparecida.	Brinquedo e desenvolvimento infantil
17	2002	UFMT/ Dissertação	ZANETTI, Daniela Aparecida.	As representações sociais de um grupo de educadores da Educação Infantil acerca do jogo educativo.
18	2002	UFPE/ Dissertação	CARVALHO, Maria Jaqueline Paes de.	Brincar, para quê? A brincadeira como espaço de apropriação de conhecimentos em crianças de três anos
19	2002	UNISINOS/ Dissertação	MÜLLER, Fernanda.	Ecos da infância: uma escuta sensível à turma do pré
20	2002	UFRN/ Dissertação	GUERRA, João Bosco de Castro.	Pedagogia do esporte na escola: uma intervenção com base no modelo da iniciação esportiva universal
21	2003	UNESP/ Tese	LIMA, José Milton de.	O jogar e o aprender no contexto educacional: uma falsa dicotomia
22	2003	PUC-RS/ Dissertação	MEZZOMO, Ligia Maria Santos.	Aprender brincando - o jogo de conhecimento.
23	2003	UFPE/ Dissertação	MATWIJSZYN, Marise.	A imitação no desenvolvimento infantil e suas implicações para a educação segundo as concepções antropológicas e walloniana
24	2003	UFSC/	AGOSTINHO,	O espaço da

		Dissertação	Kátia Adair.	creche: que lugar é este?
25	2003	UNIMEP/ Dissertação	LIMA, Paulo César de.	O uso pedagógico da brincadeira na Educação Infantil: um estudo das ações dos professores da secretaria municipal.
26	2003	USP/ Tese	OTERO, Cristina Carballeira.	Jogos de construção: limites e possibilidades na Educação Infantil.
27	2003	UFSCAR/ Dissertação	BORIOLLO, Beatriz de Cássia.	A contribuição do jogo teatral para o desenvolvimento da criança pré-escolar: uma análise na perspectiva histórico-cultural
28	2003	UFSM/ Dissertação	BELTRAME, Lisaura Maria.	Professoras no cotidiano da Educação Infantil: um estudo sobre suas concepções do jogo de papéis
29	2003	USP/ Tese	JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz.	Jogos teatrais na pré-escola: o desenvolvimento da capacidade estética na Educação Infantil.
30	2003	UFRN/ Tese	MARTINS, Maria Audenora das Neves Silva.	Cantigas de roda: o estético e o poético e sua importância para a Educação Infantil
31	2004	UNIMEP/ Dissertação	PINTO, Gláucia Uliana.	O brincar na infância: um estudo em instituição especial para deficientes mentais.
32	2004	PUC-RJ/ Tese	DEBARTOLI, José Alfredo Oliveira.	Infâncias na creche: corpo e memória nas

				práticas e nos discursos da Educação Infantil – um estudo de caso em Belo Horizonte.
33	2004	UNICAMP/ Dissertação	FINCO, Daniela.	Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola.
34	2004	UFPE/ Dissertação	LEAL, Heise Cristine Aires.	A compreensão das relações sociais no espaço de brincadeira: a Educação Infantil em busca da autonomia da criança.
35	2004	UFSC/ Dissertação	SOUZA, Alexsandra de.	Vamos brincar de circo? As brincadeiras das crianças da escola "Brincando de Circo" e do "Reality Circus"
36	2004	PUC-RJ/ Dissertação	BARBOSA, Silvia Néli Falcão.	Nas tramas do cotidiano: adultos e crianças construindo a Educação Infantil
37	2004	UNICAMP/ Dissertação	BOSCARIOL, Fabiana.	Uma proposta de software de educação matemática para Educação Infantil.
38	2004	UFU/ Dissertação	NASCIMENTO, Cynthia de Souza Paiva.	Criatividade e brincadeira de faz de conta nas concepções de professores da Educação Infantil.
39	2004	UNIMEP/ Dissertação	MACEDO, Luciano Sanfilippo de.	Ação psicopedagógica em brincadeiras e

				jogos infantis: uma proposta educacional
40	2004	UFSCAR/ Dissertação	METZNER, Andreia Cristina.	Atividades de movimento na Educação Infantil
41	2004	UFSCAR/ Dissertação	ASSIS, Muriane Sirlene Silva de.	Representações de professoras: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de Educação Infantil
42	2004	UFU/ Dissertação	PEREIRA, Marta Regina Alves.	No jogo das diferenças: nuanças de gênero e prática docente na Educação Infantil e ensino fundamental.
43	2004	UNIUBE/ Dissertação	COSTA, Váldina Gonçalves da.	A ludicidade na formação de professores de matemática: um olhar sobre teorias e práticas educativas.
44	2005	UPF/ Dissertação	BORTOLUZZI, Sara Dagios.	Interação, jogo e linguagem: perspectivas para se discutir a Educação Infantil.
45	2005	USP/ Dissertação	LOMBARDI, Lucia Maria dos Santos.	Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores
46	2005	UFSC/ Tese	SAYÃO, Deborah Tomé.	"Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo a partir de professores na creche"
47	2005	UNB/ Dissertação	CAPISTRANO, Fabiana Pereira.	O brincar e a qualidade na Educação Infantil: concepções e prática do professor.

48	2005	UFJF/ Dissertação	SANTOS, Aretusa.	Identidade negra e brincadeira de faz de conta: entremeios
49	2005	UNIMEP/ Dissertação	AMBLARD, Viviane Maria Lauer Bressan.	A construção da ludicidade sob ótica do educador infantil
50	2005	UFSCAR/ Tese	MORASSUTTI, Mara Sílvia Aparecida Nucci.	A escola e a pré-escola no imaginário de crianças da Educação Infantil
51	2005	UFSC/ Dissertação	FRANCISCO, Zenilda Ferreira de.	Zé, tá pertinho de ir pro parque? O tempo e espaço do parque em uma instituição de Educação Infantil
52	2005	UFRS/ Dissertação	CARVALHO, Rodrigo Saballa de.	Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos
53	2005	UNIMEP/ Dissertação	COTTA, Maria Amélia de Castro.	O brincar de meninas órfãs institucionalizadas
54	2005	UFPA/ Dissertação	PENA, Maria Célia Sales.	O currículo para a Educação Infantil: Uma leitura da proposta orientada por temas geradores no projeto Escola Cabana
55	2005	UCB/ Dissertação	TOMAZ, Melissa.	A estimulação precoce como técnica de atendimento em berçários.
56	2005	CUML/ Dissertação	PERETTI, Julia Aparecida Bianchi.	Estudo sobre o brincar da criança: relações entre o desenvolvimento psicomotor e as funções psicológicas
57	2005	UFSC/ Dissertação	BISCOLI, Ivana Ângela.	"Atividade lúdica: uma análise da

				produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001"
58	2005	UFES/ Dissertação	MELLO, Mônica Ribeiro.	A formação inicial de professores no curso de Pedagogia presencial e as tecnologias presentes no cotidiano escolar: criando possibilidades facilitadoras no processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais.
59	2006	UNIOESTE/ Dissertação	LEITÃO, Marcelo Crepaldi.	Jogos e atividades lúdicas nas aulas de Educação Física: contribuições para o desenvolvimento cognitivo da criança.
60	2006	UFC/ Dissertação	GOMES, Maria Regiane Vidal Costa Simonetti.	Gostei mais de correr atrás dos pombos: o itinerário do lúdico na escola de Educação Infantil.
61	2006	UEL/ Dissertação	BRANDÃO, Luciana Adário.	Projetos transdisciplinares na Educação Infantil: diferentes olhares de duas escolas londrinenses.
62	2006	UCDB/ Dissertação	SILVA, Ana Paula Lucena Cardoso da.	O lúdico na Educação Infantil: concepções e práticas dos professores da

				rede municipal de Campo Grande-MS
63	2006	UFES/ Dissertação	MARTINS, Marinete Souza Marques.	A infância do movimento em movimento: linguagem e identidade sem terrinha
64	2006	USP/ Dissertação	SILVA, Ana Teresa Gavião Almeida Marques da.	O direito de brincar: construindo a autoria do pensar
65	2006	USP/ Dissertação	SILVEIRA, Adriana Ximenes Machado.	Entre o trabalho da educadora e o da pesquisadora: o desenvolvimento de projetos artístico-estéticos na Educação Infantil
66	2006	UNIVALI/ Dissertação	COSTA, Saionara.	A interação professor-criança na Educação Infantil: contribuições para o processo de auto-avaliação na formação docente.
67	2006	UFPE/ Dissertação	RAMOS, Tacyana Karla Gomes.	Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: o que falam as crianças no berçário?
68	2006	USP/ Tese	MEDEIROS, Wanderleia Azevedo.	Miritibrincando, miritizando: ludicidade, educação e inclusão
69	2006	PUC-CAMP/ Dissertação	PETRILLI, Silvia Regina Pincerato.	A prática reflexiva na formação docente: implicações na formação inicial e continuada.
70	2006	UNIMEP/ Dissertação	VARGAS, Moema	Significações e sentidos

			Crisóstomo Guimarães.	produzidos sobre o lugar da direção no processo de formação docente na escola
71	2007	UFES/ Dissertação	OLIVEIRA, Renata Imaculada de.	Inclusão na Educação Infantil: infância, formação de professores e mediação pedagógica na brincadeira da criança.
72	2007	UEL/ Dissertação	ARALDI, Marizete.	Prática pedagógica no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos: proposta de intervenção visando o brincar, cuidar e educar.
73	2007	UFBA/ Dissertação	ARAÚJO, Sheila Correia de.	O Jogo simbólico da criança cega.
74	2007	USP/ Dissertação	BOAS, Maria Carolina Villas.	Construção da noção de número na Educação Infantil: jogos como recurso metodológico
75	2007	UFPE/ Dissertação	NASCIMENTO, Noemia Fabiola Costa do.	A resolução de problemas de estrutura aditiva por crianças da Educação Infantil: o uso de jogos e problemas escolares.
76	2007	UNESP/ Dissertação	SENA, Silvio.	O jogo como precursor de valores no contexto escolar
77	2007	UFF/ Dissertação	MOURA, Ellen Michelle Barbosa de.	A avaliação na Educação Infantil e sua relação com os processos de aprendizagem
78	2007	UNIVALI/ Dissertação	DEMATHÉ, Tércia Millnitz.	A representação social sobre a

				infância: um estudo com as professoras de Educação Infantil do município de Corupá.
79	2007	UFRJ/ Dissertação	SILVA, Carla Andréa Lima da.	Saberes e fazeres das crianças: Manifestações das culturas infantis em situações dirigidas pela professora.
80	2007	UFPR/ Tese	PANNUTI, Maísa Pereira.	Aprendizagem operatória e aritmética inicial na Educação Infantil.
81	2007	UFES/ Dissertação	COSTA, Dânia Monteiro Vieira.	O trabalho com a linguagem oral em uma instituição educativa infantil.
82	2007	UFSC/ Dissertação	MUNARIM, Iracema.	Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças
83	2007	UFMG/ Dissertação	PEREIRA, Carlos Eduardo.	Ações e significados na educação das crianças nas comunidades indígenas Xacriabá: a emergência da Educação Infantil
84	2007	UFC/ Dissertação	COSTA, Marcele Arruda Cabral	Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas?
85	2007	UFC/ Tese	ANDRADE, Rosimeire Costa de.	A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias.
86	2007	PUC-RJ/ Dissertação	MOTTA, Flavia Miller Maethe.	As crianças e o exercício de

				práticas de autoridade
87	2007	UNISO/ Dissertação	GARCIA, Roseli Gonçalves Ribeiro Martins	Escrita, formação docente e trabalho pedagógico: análise de uma ação de formação continuada de educadores infantis.
88	2008	UNESP/ Tese	OLIVEIRA, Rita Aparecida de.	Comportamentos de risco para acidentes em playgrounds: identificação e opiniões de profissionais da Educação Infantil.
89	2008	UNIMEP/ Tese	SILVA, Altina Abadia da.	Significados e lugar do brincar na escola: a perspectiva da criança.
90	2008	UES/ Dissertação	MARTINS, Lilian Gomes Gallo.	O brincar na escola: representações sociais de professores da Educação Infantil.
91	2008	UFSC/ Dissertação	RAIZER, Dione.	Boi de mamão: uma brincadeira da rua no chão da Educação Infantil: diálogos com a cultura popular.
92	2008	UFSCAR/ Tese	IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto.	"As concepções de corpo e movimento de professoras nas práticas educativas: significado e sentido de atividades de brincadeiras na Educação Infantil".
93	2008	UFSCAR/ Dissertação	SITTA, Kellen Fabiana.	"As possibilidades de mediação dos espaços nas

				brincadeiras e aprendizagens das crianças na Educação Infantil".
94	2008	UFPEL/ Dissertação	RIEGEL, Carmen de Barros.	Jogo e Educação Infantil: contribuições da hermenêutica filosófica de Gadamer
95	2008	UNESC/ Dissertação	ZANDONADI, Ângela Maria.	Jogos e brincadeiras: possibilidades de desenvolver ações afirmativas no ato de ensinar.
96	2008	CUML/ Dissertação	CARDOSO, Eliete.	O desenvolvimento da escrita na criança: um estudo na Educação Infantil.
97	2008	UFJF/ Dissertação	ARAÚJO, Viviam Carvalho de.	A brincadeira na instituição de Educação Infantil em tempo integral: o que dizem as crianças?
98	2008	UFU/ Dissertação	PEREIRA, Reginaldo Santos.	O lúdico e a constituição de sujeitos no cotidiano de uma escola de Educação Infantil.
99	2008	UCB/ Dissertação	BRASIL, Ive Carina Rodrigues Lima.	Significações da Educação Infantil na perspectiva de professores que atuam neste segmento.
100	2008	UFRN/ Dissertação	SOBRAL, Elaine Luciana Silva.	Proposta curricular para Educação Infantil: (re) significando saberes docentes.
101	2008	UFRN/ Dissertação	PIMENTEL, Gilka Silva.	Escuta de professoras: uma experiência dialógica na

				Educação Infantil.
102	2008	UNESP/ Dissertação	VALIENGO, Amanda.	Educação Infantil e Ensino Fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade.
103	2008	UFSCAR/ Dissertação	CARDOSO, Luciana Cristina.	"Brincar e fazer matemática: uma experiência na Educação Infantil".
104	2008	URB/ Dissertação	PIEKARZEWICZ, Janaina da Costa L.	Das intenções às ações: contribuições da pedagogia Freinet para organização da prática pedagógica na Educação Infantil.
105	2008	USP/ Dissertação	TEIXEIRA, Teresa Cristina Fernandes.	Da Educação Infantil ao ensino fundamental: com a palavra a criança: um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar.
106	2008	USP/ Dissertação	SILVA, Silem Santos.	Matemática na infância: uma construção, diferentes olhares.
107	2009	UFC/ Tese	MARTINS, Cristiane Amorim.	A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na Educação Infantil.
108	2009	UFC/ Tese	ROCHA, Sergio Lizias Costa de Oliveira.	O jogo da compreensão de gênero na Educação Infantil: um diálogo hermenêutico do pesquisador com

				diversos horizontes de sentidos.
109	2009	UNIMEP/ Tese	MARTINS, Ida Carneiro.	As relações do professor de Educação Infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola.
110	2009	UFPR/ Dissertação	PALHANO, Nathália Crescêncio.	Amanhã é dia de brinquedo! A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI's de Curitiba.
111	2009	UFPE/ Tese	ARAÚJO, Ana Nery Barbosa de.	A narrativa oral literária na Educação Infantil: quem conta um conto, aumenta um ponto.
112	2009	UFSCAR/ Dissertação	MORAES, Fabiana Aparecida de.	A mediação pedagógica como elemento potencializador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis.
113	2009	UFPB/ Dissertação	CATÃO, Maria José Duarte.	A infância nas linhas entrecruzadas do conceito de tempo.
114	2009	UFRJ/ Dissertação	VAREJÃO, Joana D'arc Souza Feitoza.	O jogo da enunciação em sala de aula e a formação de sujeitos leitores e produtores de textos.
115	2009	UNICAMP/ Dissertação	ROSSETTO, Edna Rodrigues Araujo.	Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST.

116	2009	UFF/ Dissertação	FARIA, Mariangela Almeida de.	Brincadeira de faz de conta: ressignificação de papéis entre o real e o imaginário.
117	2009	UFPB/ Dissertação	ESCARIÃO, Andréia Dutra.	O que pensa a criança pequena sobre a escola infantil.
118	2009	UFES/ Dissertação	FREIRE, Vanda Jeane Ferreira.	Todo mundo somos amigos: relações de amizade entre meninos e meninas na Educação Infantil.
119	2009	UFRS/ Dissertação	COSTA, Daiane Merici da Luz Almada.	Planeta Arte: Uma funcionalidade para suporte do desenho na Educação Infantil e anos iniciais.
120	2009	UFSC/ Dissertação	STEININGER, Isabela Jane.	A prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil: um estudo de caso sobre o que indicam as professoras.
121	2009	UNB/ Dissertação	VEIGA, Andréa Aquino de Andrade.	O meu chapéu tem três pontas: Educação Infantil, o cantar e a psicanálise – um estudo de caso.
122	2009	UFRN/ Dissertação	MOSCA, Maristela de Oliveira.	Como se fora brincadeira de roda: a ciranda da ludopoiese para uma educação musical humanescente.
123	2009	UNIVALI/ Dissertação	OLIVEIRA, Luciana de.	As representações sociais sobre o trabalho da professora de Educação Infantil: um estudo com pais/responsáveis

				de crianças atendidas nos CMEI's urbanos de Chapecó.
124	2009	UFC/ Dissertação	CASTRO, Genivaldo Macario de.	Cultura lúdica docente em jogo: nos recônditos da memória.
125	2009	UFRN/ Dissertação	BARBOSA, Siomara Priscilla Anjos de Deus.	Tessituras poéticas da corporeidade na formação humana do educador infantil.
126	2009	USP/ Tese	LIRA, Aliandra Cristina Mesomo.	Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos: uma análise de propostas exemplares.
127	2010	UFAL/ Dissertação	MAYNART, Renata da Costa.	A brincadeira e o processo de constituição do eu psíquico da criança: implicações para Educação Infantil.
128	2010	UFPE/ Tese	RAMOS, Tacyana Karla Gomes.	A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico
129	2010	UNESP/ Dissertação	SILVA, Edilson Azevedo da.	O jogo na perspectiva da teoria histórico-cultural na Educação Infantil de Cuba
130	2010	UNESP/ Dissertação	SANTOS, Larissa Aparecida Trindade dos.	O brinquedo na Educação Infantil como promotor das culturas da infância e humanização
131	2010	UFES/ Dissertação	MUÑOZ, Rosane Maria.	O uso do computador na

				Educação Infantil
132	2010	UFSCAR/ Tese	ASSIS, Muriane Sirlene Silva de.	Desenvolvimento cultural da criança na Educação Infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural
133	2010	FURB/ Dissertação	COLLING, Graciele de Souza	Compreensão de professoras de Educação Infantil acerca do faz de conta e das culturas infantis
134	2010	UFRS/ Dissertação	BIZARRO, Fernanda de Lima.	Em meio a infâncias e arquiteturas escolares: um estudo sobre os pátios da Educação Infantil
135	2010	UFMT/ Dissertação	BRAGA, Aline Rejane Caxito.	Dentro e fora da sala de aula: um estudo acerca das representações sociais dos licenciandos de Pedagogia da UFMT.
136	2010	UNESP/ Dissertação	ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado.	Processo de prescrição e confecção de recursos de tecnologia assistiva para educação infantil
137	2010	UNESP/ Tese	GONÇALVES, Adriana Garcia.	Desempenho motor de alunos com paralisia cerebral frente à adaptação de recursos pedagógicos.
138	2011	PUC-GO/ Dissertação	ALVARES, Lorena Olimpio.	O brinquedo em instituições públicas de Educação Infantil: os significados atribuídos por pais e professoras

139	2011	UFMS/ Dissertação	PROENCA, Michelle Alves Muller.	Ludicidade na Educação Infantil: relações da prática docente no processo de aprendizagem da criança no município de Coxim-MS
140	2011	UFPE/ Dissertação	FREITAS, Rachel Menezes.	As concepções das crianças sobre a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil.
141	2011	UNESP/ Dissertação	GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues.	A inserção da criança pré- escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho
142	2011	UNESP/ Dissertação	SANTOS, Katia Diniz Coutinho.	O módulo de jogos no colégio de aplicação João XXIII: um estudo de caso
143	2011	UFMT/ Dissertação	BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães.	Influências brincantes: um estudo sobre a cultura lúdica infantil e o desenho animado.
144	2011	UFES/ Dissertação	RODRIGUES, Renata Suzi Escudeiro Hastenreiter.	Análise dos aspectos da relação social entre crianças: contribuições para a inclusão na Educação Infantil
145	2011	UNIVALI/ Dissertação	GEBIEN, Jairo.	Tempos e espaços de brincar no ensino fundamental. O que dizem as crianças do primeiro e segundo ano.
146	2011	UFSC/ Dissertação	NUNES, Cristine Manica.	O ensino e o brincar na prática

				pedagógica dos anos iniciais: uma leitura através das teorias de Maria Montessori e Freinet
147	2011	UFAL/ Dissertação	MELO, Rozana Machado Bandeira de.	Uma Educação Infantil centrada no brincar: a experiência da Te-arte
148	2011	UFRN/ Tese	PINHEIRO, Evanir de Oliveira.	Dançando com gatos e pássaros: o movimento ecossistêmico da ludopoiese na Educação Infantil
149	2011	USP/ Tese	MAIA, Shirley Rodrigues.	Descobrendo crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial, no brincar.
150	2011	UFSM/ Dissertação	RONSONI, Marcelo Luis.	O ensino fundamental no limiar de 2010: repercussões da lei n. 11.274/2006 nos sistemas estadual e municipal de ensino de Erechim/RS
151	2012	UNESP/ Dissertação	SILVA, José Ricardo da.	A brincadeira na Educação Infantil: uma experiência de pesquisa e intervenção
152	2012	UFRS/ Dissertação	NEITZEL, Scheila Thais Ludke.	Brincadeira e aprendizagem: concepções docentes na Educação Infantil
153	2012	UFRS/ Dissertação	MOLOZZI, Bruna.	O jogo do conhecimento no dia-a-dia da Educação Infantil
154	2012	UNESP/ Tese	SANTOS, Gisele Franco de Lima.	O processo de civilização do jogo

155	2012	UNB/ Dissertação	PEREIRA, Aline de Souza.	A qualidade da Educação Infantil no âmbito do letramento: o empenhamento do professor e o envolvimento de crianças do 2º período.
156	2012	UPF/ Dissertação	ANTUNES, Dulcicleia.	Ecodesign na formação de educadoras infantis: criação de brinquedos e materiais lúdico-didáticos
157	2012	UNESP/ Dissertação	AVANÇO, Leonardo Dias.	Diagoguê e suas implicações na educação do cidadão em Aristóteles
158	2012	UNISAL/ Dissertação	MORAES, Ingrid Merkler.	A pedagogia do brincar intercessões da ludicidade e da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil
159	2012	PUC-GO/ Dissertação	CEZÁRIO, Maria Angélica.	Infância: idade da (des)razão ou tempo de experiência
160	2012	UFF/ Tese	ARENHART, Deise.	Entre a favela e o castelo: efeitos de geração e classe social em culturas infantis
161	2012	UFRS/ Dissertação	FULBER, Grazielle Gonçalves.	Cartografando com uma criança surda sua infância e suas experiências educacionais
162	2012	UNICAMP/ Dissertação	ZOCA, Andréa Cristina.	"O lado negro da lua: um estudo sobre o serviço social escolar"
163	2012	UFBA/ Dissertação	MENEZES, Karina Moreira.	Sentidos produzidos sobre

				as TIC por professores formadores do Proinfantil
164	2012	UFPR/ Dissertação	GASPARIM, Liege.	Interações na sala de aula: vinculações afetivas e a contribuição da pessoa para Henry Wallon
165	2012	UECE/ Dissertação	MAIA, Dennys Leite.	Ensinar matemática com uso de tecnologias digitais: um estudo a partir da representação social de estudantes de pedagogia
166	2013	UERJ/ Dissertação	SANTOS, Cassia Cristina Barreto.	O brincar nas produções do conhecimento da Creche UFF.
167	2013	UNIMEP/ Dissertação	SILVA, Mario Moreno Rabelo.	Significados de gênero nos jogos e brincadeiras na Educação Infantil.
168	2013	UNESP/ Tese	MARCOLINO, Suzana.	A mediação pedagógica na Educação Infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais.
169	2013	UFPR/ Dissertação	SOUZA, Adriana Teles de.	Do drama ao jogo: a compreensão de docentes da pequena infância sobre o jogo dramático.
170	2013	UNIMEP/ Tese	TURETTA, Beatriz Aparecida dos Reis.	Crianças com necessidades especiais em atividades de brincadeira no contexto da Educação Infantil.
171	2013	UEL/ Dissertação	GONZAGA, Rubia Renata das	Infância e Educação Infantil:

			Neves.	representações sociais de professores.
172	2013	UFMG/ Tese	PAIVA, Ana Paula Mathias de.	“Um livro pode ser tudo e nada: especificidades da linguagem do livro-brinquedo”
173	2013	UFSCAR/ Tese	SILVA, Janaina Cassiano.	A apropriação da psicologia histórico-cultural na Educação Infantil brasileira: análise de teses e documentos oficiais no período de 2000 a 2009.
174	2013	USP/ Tese	ALMEIDA, Patricia Helena Ferreira de.	Tramas e grades: inventários sobre a criança na Educação Infantil.
175	2013	USP/ Tese	BRITO, Angela do Ceu Ubaiara.	Práticas de mediação de uma professora de Educação Infantil.
176	2013	UNISUL/ Dissertação	CORDEIRO, Zelia Alves	“Brincadeira de mamãe: subjetividades entrelaçadas.”
177	2013	UFSC/ Dissertação	SANTOS, Ana Marieli dos.	A formação da criança e a Ciranda Infantil do MST (Movimento dos trabalhadores rurais sem-terra).
178	2013	UNESP/ Dissertação	SOUZA, Natalya Camargo de.	Rotinas e mediações na pré-escola.
179	2013	UFSM/ Dissertação	LOFFLER, Daliana.	Educação Infantil na escola do campo: o que as crianças no sinalizam sobre este contexto.
180	2013	UFES/ Dissertação	ANJOS, Anderson Rubim dos.	Cultura lúdica e infância: contribuições para a inclusão da

				criança com transtorno global do desenvolvimento.
181	2013	UFMS/ Dissertação	SILVA, Neidi Liziane Copetti da.	O efeito de sentido da ludicidade na prática do professor de infância: uma leitura simbólica em fenomenologia.
182	2013	PUC-RS/ Tese	TREVISAN, Albino.	O processo de alfabetização e a consciência linguística da criança: estudo de interfaces, no campo da educação.
183	2013	UNICAMP/ Dissertação	BARIZON, Debora Fabiane.	Processos de construção da narração gráfica infantil.
184	2014	UNISINOS/ Tese	CONCEICAO, Caroline Machado Cortelini.	Práticas e representações da institucionalização da infância: bebês e crianças bem pequenas na creche em Francisco Beltrão/PR (1980/1990).
185	2014	UNIUBE/ Dissertação	COSTA, Selma Aparecida Ferreira da.	O processo de apropriação da cultura escrita na Educação Infantil.
186	2014	UEPA/ Dissertação	CASTRO, Silvia Sabrina Borges de.	Representações sociais de creche e escola construídas por crianças do 1º ano do ensino fundamental.
187	2014	UFES/ Dissertação	ULIANA, Dulcemar da Penha Pereira.	Experiência sensível na Educação Infantil: um encontro com a arte.

188	2014	UFSC/ Tese	PAULA, Elaine de.	"Vem brincar na rua!" : entre o quilombo e a Educação Infantil : capturando expressões, experiências e conflitos de crianças, quilombolas no entremeio desses contexto.
189	2014	UNESP/ Dissertação	SOUZA, Leticia Rodrigues de.	O brinquedo na Educação Infantil: algumas reflexões do uso do brinquedo a luz da sociedade disciplinar foucaultiana.
190	2014	UFMG/ Dissertação	DOMINICI, Isabela Costa.	Educação Infantil e os eventos de letramento em uma turma de 5 anos.
191	2014	UFSC/ Dissertação	BANCA, Juliane Mendes Rosa La.	O professor de Educação Infantil: uma análise das concepções de docência na produção acadêmica.
192	2014	UNIMEP/ Dissertação	GALONI, Vanessa.	O brincar na Educação Infantil: reflexões de uma professora pesquisadora.
193	2014	UCB/ Tese	ALENCAR, Elizabeth Francis de Castilho.	Representações sociais de professores da Educação Infantil sobre criatividade: significações, importância.
194	2014	UFJF/ Dissertação	NASCIMENTO, Mislene Carvalhais.	A prática educativa de coordenadores e educadores de creche e o movimento da

				cadeia criativa.
195	2014	USF/ Dissertação	CAMARGO, Giancarla Giovanelli de.	Práticas de professoras da Educação Infantil no desenvolvimento curricular em matemática.
196	2014	UFJF/ Dissertação	AMARAL, Maria Cristina Fontes.	Registros e avaliação na Educação Infantil: entrecruzando olhares para qualificar as práticas.
197	2014	UFU/ Dissertação	FARIA, Paula Amaral.	“Olhares” psicopedagógicos: desvendando concepções de aprendizagens de crianças, mães e professores da Educação Infantil da ESEBA, em Uberlândia, Minas Gerais.
198	2014	USP/ Tese	CUNHA, Sandra Mara da.	Eu canto pra você: saberes musicais de professores da pequena infância.
199	2014	UFPE/ Tese	FREITAS, Marlene Buregio.	O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na Educação Infantil: contributos e paradoxos da formação continuada na escola.
200	2014	UFRS/ Dissertação	EVALTE, Tatiana Telch.	Para entender o livro-brinquedo: arte e literatura na infância.
201	2014	UFRN/ Dissertação	MENDONCA, Uiliete Marcia Silva de.	O olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do ensino

				fundamental.
202	2014	UNISAL/ Dissertação	CAIRES, Tatiane Priscilla.	Relação entre meio afetivo familiar e ambiente escolar: estudo realizado em uma escola municipal de Educação Infantil de Campinas.
203	2014	UNISUL/ Dissertação	MARTINS, Marcelo Salvador.	As relações de gênero entre crianças nas brincadeiras.
204	2014	UFMT/ Dissertação	NAKAZAWA, Anne Harumi Mizuguchi.	Práticas escolares de matemática no 1º ano do 1º ciclo do ensino fundamental.
205	2014	UFMT/ Dissertação	BRESSAN, Joao Carlos Martins.	Concepções e práticas de professores sobre o lúdico nas escolas organizadas por ciclos de formação humana.
206	2014	UNIVALI/ Dissertação	REIS, Gesiele.	Literatura para os pequenos: experiências de San Miniato.
207	2014	UFMT/ Dissertação	SILVA, Menilce Antonia da.	Cuidar/educar: concepções narradas pelas professoras de uma creche de Rio Branco/Acre.
208	2015	UFC/ Dissertação	SANTOS, Celiane Oliveira dos.	As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de Educação Infantil na cidade de Fortaleza.
209	2015	UFSC/ Dissertação	RIVERO, Andrea	O brincar e a

		Tese	Simoes.	constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de Educação Infantil.
210	2015	UFRN/ Dissertação	CORREIA, Kaliana da Silva.	Brincar é divertido: sentidos da brincadeira e do brincar para crianças da Educação Infantil.
211	2015	UFSCAR/ Dissertação	NICOLIELO, Maria Elisa.	“Empresta, por favor”? Processos de ensinar e de aprender em brincadeiras de crianças na Educação Infantil
212	2015	UFSCAR/ Dissertação	SILVA, Alessandra Guerra da.	Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes do brincar na Educação Infantil
213	2015	UFSC/ Tese	PICCOLLI, Josiana.	Brinquedo como expressão objetiva dos processos de subjetivação contemporâneos
214	2015	UFSC/ Dissertação	CAMPOS, Daise Ondina de.	Brincadeira e linguagem escrita na Educação Infantil: uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor Florianópolis 2015.
215	2015	CUML/ Dissertação	FRANCISCONI, Poliana Silva.	Brincar na Educação Infantil: concepções e práticas de professores
216	2015	UFRS/ Dissertação	ENGELMAN, Debora.	O que as crianças dizem sobre família(s) em suas brincadeiras com

				bonecos-família?
217	2015	UFF/ Dissertação	GRAZINOLI, Daniele de Carvalho.	“O estranho mundo de Jack”: diálogos sobre os desenhos animados na Educação Infantil.
218	2015	UFF/ Dissertação	MENDEZ, Ana Lucia de Pinna.	Entre intenções e ações: os caminhos da formação continuada de docentes na escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro
219	2015	UCS/ Dissertação	MENEGUZZO, Lorivane Aparecida	O brincar na Educação Infantil: a influência das tecnologias digitais móveis no contexto da brincadeira
220	2015	UFF/ Dissertação	FARIA, Victor Carvalho Loback de.	Vozes e silenciamentos na formação territorial do Brasil: colonialidade do saber e ensino de geografia
221	2015	UFPR/ Dissertação	PAULA, Deborah Helenise Lemes de.	Práticas avaliativas no trabalho educativo do movimento: um estudo na rede municipal de ensino de Curitiba - Paraná
222	2015	UFRN/ Dissertação	FEITOSA, Maria Rosemary Melo.	Educação matemática com arte na infância: uma utopia transdisciplinar possível
223	2015	UEPA/ Dissertação	NASCIMENTO, Debora Silva do.	Tempos e espaços do brincar no contexto da

				Educação Infantil: a voz das crianças
224	2015	USF/ Dissertação	FERRARI, Maria Teresa Baptistella.	Letramento em livros didáticos para a Educação Infantil: possibilidades instauradas com textos poéticos Itatiba
225	2015	UFBA/ Dissertação	JESUS, Lana Tuan Borges de.	A criança com cegueira na Educação Infantil [recurso eletrônico]: interação entre os contextos de desenvolvimento
226	2015	UNICAMP/ Dissertação	ASSARITTI, Dolores Setuval.	A educação do corpo das crianças na escola em narrativas do cotidiano
227	2015	UFC/ Tese	COSTA, Erica Atem Goncalves de Araujo.	Com que diferenças se fazem adultos e crianças: uma analítica das identidades escolarizadas.
228	2015	UFSCAR/ Dissertação	BRITO, Jessica de.	Práticas matemáticas em uma turma do primeiro segmento da EJA.

Arquivo da pesquisadora/NEPIEC/2017

**APÊNDICE B. Trabalhos localizados na base de dados do IBICT**

<b>Período de 1999 a 2015</b>				
<b>Nº</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição/ Tipo de trabalho</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
01	2003	USP/ Tese	AZEVEDO, Tania Maria Cordeiro de	Brinquedos e gênero na Educação Infantil - um estudo do tipo etnográfico no Estado do Rio de Janeiro
02	2005	UNICAMP/ Tese	DIAS, Lara Simone	Infâncias nas brincadeiras: um estudo em creche pública e em creche privada de Campinas
03	2006	USP/ Tese	DOMINGUEZ, Celi Rodrigues Chaves	Desenhos, palavras e borboletas na Educação Infantil: brincadeiras com as ideias no processo de significação sobre os seres vivos.
04	2007	USP/ Dissertação	BLANCO, Marcilene Regina	Jogos cooperativos e Educação Infantil: limites e possibilidades.
05	2007	USP/ Dissertação	BÔAS, Maria Carolina Villas	Construção da noção de número na Educação Infantil: jogos como recurso metodológico.
06	2008	UFPEL/ Dissertação	RIEGEL, Carmen de Barros	Jogo e Educação Infantil: contribuições da hermenêutica filosófica de Gadamer

07	2008	UFSCAR/ Dissertação	SITTA, Kellen Fabiana	Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na Educação Infantil.
08	2008	UFJF/ Dissertação	ARAÚJO, Víviam Carvalho de	A brincadeira na instituição de Educação Infantil em tempo integral: o que dizem as crianças?
09	2008	UFSCAR/ Dissertação	PICCOLO, Gustavo Martins	Educação Infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos
10	2009	USP/ Tese	LIRA, Aliandra Cristina Mesomo	Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos: uma análise de propostas exemplares
11	2009	UFU/ Dissertação	MARIANO, Sangelita Miranda Franco	Brincadeiras e jogos na Educação Infantil: o lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa turma de crianças de 4 e 5 anos
12	2011	PUC-GO/ Dissertação	ALVARES, Lorena Olímpio	O brinquedo em instituições públicas de Educação Infantil: os

				significados atribuídos por pais e professoras
13	2012	UFRS/ Dissertação	NEITZEL, Scheila Thais Lüdke	Brincadeira e aprendizagem: concepções docentes na Educação Infantil
14	2012	UFRS/ Dissertação	MOLOZZI, Bruna	O jogo do conhecimento no dia-a-dia da Educação Infantil
15	2012	UNISINOS/ Tese	POZZOBON, Marta Cristina Cezar	Práticas de ensino de matemática: regimes e jogos de verdade na formação do professor nos anos iniciais (1960-2000)
16	2013	UDESC/ Dissertação	SOUZA, Kamila Regina de	Desenhos animados e educomunicação : as brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da Educação Infantil
17	2013	UNOESTE/ Dissertação	CANASSA, Luciana Maria Rinaldini	Infância, TIC e brincadeiras: um estudo na visão de profissionais da Educação Infantil: desafios da geração <i>Homo sapiens</i>
18	2014	UFRN/ Dissertação	PEREIRA, Uiliete Márcia Silva de Mendonça	O olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do ensino fundamental
19	2014	UFPA/ Dissertação	CONCEIÇÃO, Letícia Carneiro da	“Me jogaram aqui porque eu fiz 15 Anos” -

				biopolítica da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Belém-PA (2010- 2013)
20	2015	UFSCAR/ Dissertação	SILVA, Eliane Nicolau da	Aprendizagens nas brincadeiras de crianças de 2 anos na Educação Infantil: análise dos processos de desenvolvimento cultural
21	2015	UFSCAR/ Dissertação	NICOLIELO, Maria Elisa	“Empresta, por favor?”: processos de ensinar e de aprender em brincadeiras de crianças na Educação Infantil

Arquivo da pesquisadora/NEPIEC/2017

**APÊNDICE C. Trabalhos localizados na base de dados da ANPED (Nacional)**

<b>22ª Reunião – Ano de 1999</b>			
<b>Nº</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
-	-	-	-

Arquivo da pesquisadora/NEPIEC/2017

<b>23ª Reunião – Ano de 2000</b>			
<b>Nº</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
01	UFG	NOGUEIRA, Monique Andries	Brincadeiras tradicionais musicais: análise do repertório recomendado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / MEC
02	USP	KISHIMOTO, Tizuko Morchida	Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos
03	UNIMEP	GÒES, Maria Cecília Rafael de	O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens

Arquivo da pesquisadora/NEPIEC/2017

<b>24ª Reunião – Ano de 2001</b>			
<b>Nº</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
-	-	-	-

Arquivo da pesquisadora/NEPIEC/2017

<b>25ª Reunião – Ano de 2002</b>			
<b>Nº</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
-	-	-	-

Arquivo da pesquisadora/NEPIEC/2017

<b>26ª Reunião – Ano de 2003</b>			
<b>Nº</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
01	UFC	COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da	Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico

Arquivo da pesquisadora/NEPIEC/2017

<b>27ª Reunião – Ano de 2004</b>			
<b>Nº</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
-	-	-	-

Arquivo da pesquisadora/NEPIEC/2017

<b>28ª Reunião – Ano de 2005</b>			
<b>Nº</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
01	UNICAMP	FINCO, Daniela	Educação Infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões

Arquivo da pesquisadora/NEPIEC/2017

<b>29ª Reunião – Ano de 2006</b>			
<b>Nº</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
01	(UFF)	BORBA, Angela Meyer	As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos

Arquivo da pesquisadora/NEPIEC/2017

<b>30ª Reunião – Ano de 2007</b>			
<b>Nº</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
-	-	-	-

Arquivo da pesquisadora/NEPIEC/2017

<b>31ª Reunião – Ano de 2008</b>			
<b>Nº</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
01	UFMG	CARVALHO, Levindo Diniz	Infância, brincadeira e cultura

Arquivo da pesquisadora/NEPIEC/2017

<b>32ª Reunião – Ano de 2009</b>			
<b>Nº</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
-	-	-	-

Arquivo da pesquisadora/NEPIEC/2017

<b>33ª Reunião – Ano de 2010</b>			
<b>Nº</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
01	UFMT	SALGADO, Raquel Gonçalves	“Pares ou ímpares?”: consumo e relações de amizade entre as

			crianças na formação de grupos para brincar
02	PUC/GO	ROURE, Glacy Q. de	Infância, experiência, linguagem e brinquedo

Arquivo da pesquisadora/NEPIEC/2017

<b>34ª Reunião – Ano de 2011</b>			
<b>Nº</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
01	UFMG	NEVES, Vanessa Ferraz Almeida	A construção da cultura de pares no contexto da educação infantil: brincar, ler e escrever

Arquivo da pesquisadora/NEPIEC/2017

<b>35ª Reunião – Ano de 2012</b>			
<b>Nº</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
01	UFAL	MAYNART, Renata da Costa; HADDAD, Lenira	A compreensão das relações de parentesco pelas crianças na brincadeira de faz de conta em contexto de Educação Infantil
02	UFPA	TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos	A mediação de uma professora de educação infantil nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas

Arquivo da pesquisadora/NEPIEC/2017

<b>36ª Reunião – Ano de 2013</b>			
<b>Nº</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
01	UFPA	TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos	A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas da Amazônia
02	UFSC UFFS SED/SC	BRAGAGNOLO, Regina Ingrid; RIVERO, Andrea Simões; WAGNER, Zaira T.	Entre meninos e meninas, lobos, carrinhos e bonecas: a brincadeira em um contexto da Educação Infantil

Arquivo da pesquisadora/NEPIEC/2017

<b>37ª Reunião – Ano de 2015</b>			
<b>Nº</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
01	UFFS UFSC	RIVERO, Andréa Simões; ROCHA, Eloísa Acires Candal	O brincar e a constituição social das crianças em um contexto de Educação Infantil
02	UNESC	LEANDRO, Francine Costa de Bom	O jogo protagonizado infantil como um ato artístico em sala de aula: uma abordagem vigotskiana
03	UEPB UFPB	MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves	Tia, posso pegar um brinquedo? A ação das crianças no contexto da pedagogia do controle

Arquivo da pesquisadora/NEPIEC/2017

**APÊNDICE D. Trabalhos localizados na base de dados da ANPED (Regional Centro-oeste)**

<b>V Encontro – Ano de 2000</b>			
<b>Nº</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
-	-	-	-

Arquivo da pesquisadora/NEPIEC/2017

<b>VI Encontro – Ano de 2002</b>			
<b>Nº</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
-	-	-	-

Arquivo da pesquisadora/NEPIEC/2017

<b>VII Encontro – Ano de 2004</b>			
<b>Nº</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
-	-	-	-

Arquivo da pesquisadora/NEPIEC/2017

<b>VIII Encontro – Ano de 2006</b>			
<b>Nº</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
-	-	-	-

Arquivo da pesquisadora/NEPIEC/2017

<b>IX Encontro – Ano de 2008</b>			
<b>Nº</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
-	-	-	-

Arquivo da pesquisadora/NEPIEC/2017

<b>X Encontro – Ano de 2010</b>			
<b>Nº</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
-	-	-	-

Arquivo da pesquisadora/NEPIEC/2017

<b>XI Encontro – Ano de 2012</b>			
<b>Nº</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
1	UNEMAT	MENDES, Rosane Penha; OLIVEIRA, Maria Izete de; PEREIRA, Afonso Maria	A presença do lúdico nas práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil: uma ação a repensar

Arquivo da pesquisadora/NEPIEC/2017

<b>XII Encontro – Ano de 2014</b>			
<b>Nº</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
1	-	TREVISAN, Marlon Dantas	Em busca do que escapa às teorias do brincar: impressões

			sobre o componente ilógico da experiência lúdica
2	-	GONÇALVES, Carlos Augusto Pereira	O brinqueado: as perspectivas de Walter Benjamin e Vygotsky para o desenvolvimento social da criança

Arquivo da pesquisadora/NEPIEC/2017