



PARA ALÉM DO BRINCAR, A IMPORTÂNCIA DA DIRETIVIDADE FORMATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DÂMARIS ALCÍDIA DA COSTA MELGAÇO

RESUMO

A educação infantil antes de ser uma etapa de ensino é um lugar singular, cuja vida desenvolvimental dos indivíduos sociais se desenha de forma objetiva e coletiva. Ademais, estudar os movimentos inerentes desta etapa da vida humana é uma necessidade urgente, pois entende-se que este espaço coletivo é mais que um espaço ideologicamente lúdico e naturalizado. O objetivo deste artigo é desvelar, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, os conceitos naturalizantes da infância e a práxis reiterativa docente, trazendo luz à consciência dos professores de que a práxis diretiva crítica, na formação humana, é imprescindível dentro e fora da escola, em especial na educação infantil. Os procedimentos metodológicos adotados seguem as orientações para pesquisa bibliográfica qualitativa, de fontes secundárias e crítica. Primeiramente, escolheu-se o objeto da pesquisa, “escolarização infantil”, sendo este o ponto de partida para a decisão do que pesquisar. Delimitado o tema, definiu-se os objetivos geral e específicos, considerando-se o que e por que pesquisar. Palavras-chaves foram estabelecidas para facilitar o garimpo bibliográfico em bibliotecas e portais de busca dos melhores artigos, teses e dissertações, que convergissem ao tema proposto. Após esta etapa, realizou-se uma pré-seleção dos melhores textos e capítulos, na leitura dos resumos e fichamentos dos mesmos, anotando-se todas as referências. Buscou-se escolher fontes de boa procedência e textos originais de autores clássicos, entre eles; Marx, Engels, Vigotski, Leontiev, Elkonin e Piaget. Da pré-seleção, optou-se pelos artigos e textos que dialogassem melhor com a temática proposta, excluindo-se os outros. De posse da literatura base escolhida, iniciou-se a leitura e o fichamento dos textos e capítulos de livro e dissertações mais relevantes à pesquisa. Coletados os melhores trechos, os mesmos foram organizados em ordem por tema e buscou-se as ideias opostas a eles para comporem um mesmo bloco, a fim de fomentar a discussão que resultou neste artigo, cujo estudo bibliográfico compõe esta pesquisa básica em educação. Acredita-se que esse artigo contribui para ampliação do debate sobre a educação infantil, numa perspectiva crítica, desmistificando a infância do lugar de senso comum, àquele em que a criança brinca por brincar.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Psicologia Histórico-cultural; Pedagogia Histórico-crítica; Teoria e prática.

1 INTRODUÇÃO

Pela estrada a fora, eu vou bem sozinha/Levar esses doces para a vovozinha/O lobo mau já morreu, agora é dia de festa/Posso caçar borboletas/Posso brincar na floresta (BRAGA, 1960)

O samba popular brasileiro do compositor Braguinha, inspirado na história da Chapeuzinho Vermelho, que foi adaptada para crianças por Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) a partir de contos populares campestres da Idade Média,

apresenta a condição moral da criança vestida de ingenuidade e vulnerabilidade em contraponto ao lobo mau vestido de poderio e voracidade. É importante refletir que na época em que eles fizeram as adaptações, vivia-se uma transição histórica, cuja tradição oral garantia os contos da vida diária campestre adulta para uma nova fase influenciada pela filosofia romântica, cujo objetivo era propagar a liberdade dos indivíduos em sua relação com o poder que os dominava, a aristocracia. A princípio estas histórias não tinham o objetivo de alcançar o público infantil, mas após ser bem recebido pela burguesia, tornou-se contos de cabeceira da família burguesa (COSTA, 2019).

A partir do século XIX, com a Revolução Industrial e Francesa, alguns valores mudaram e fizeram desta, uma fase decisiva para a humanidade, pois trouxe a consolidação da sociedade burguesa, a estruturação familiar e a aceitação da criança como um ser que precisava de cuidados específicos para sua formação humanística, cívica, espiritual, ética e intelectual (COSTA, 2019, p. 84).

Esta nova condição propôs o alerta para a ideia de que crianças, agora revisitadas, precisavam estar cercadas de afeto e cuidado por desconhecerem os possíveis perigos no meio social. A canção popular de Braguinha alude ao ideal da vulnerabilidade social da criança frente aos perigos iminentes da vida comum. Mais que uma canção popular, este samba representa um conceito intrínseco no pensamento da sociedade contemporânea, já estudado por vários pensadores, por exemplo; Comenius (Comênio), Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel, Montessori, entre outros, referentes aos desdobramentos aparentemente inerentes à primeira infância ou naturalizados. Interessa-nos os estudos da psicologia educacional, pois o contexto do artigo é a educação infantil e a formação social da mente da criança de zero a seis anos.

Um destes pensadores, Piaget (1896-1980) estudou a formação lógica e estruturante do pensamento humano desde a infância, fechando-o em estágios pré-definidos. Embora seus estudos mantenham contato com os estudos vigostkinianos, esta forma de pensar a construção do pensamento lógico localizou-se nas condições biológicas determinadas por um tempo maturacional especificado, colocando em segundo plano outras dimensões dos indivíduos, como por exemplo as sociais. Essa maneira de pensar o desenvolvimento humano condicionou o ser social dentro de um tempo lógico, dotando-lhe de incapacidade desenvolvimental antecipada ou a posteriori (PIAGET, 1987/1999).

Em contrapartida à teoria piagetiana, a teoria histórico-cultural, desmistifica a ideia pré-concebida de estágios estáticos. “A noção corrente de maturação como um processo passivo não pode descrever, de forma adequada, os fenômenos complexos.” (VIGOTSKI, 1991, p. 17). Os nexos interacionais - filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese - que constituem as relações humanas e estabelecem intrinsecamente, no nível da racionalização, os significados das coisas e do mundo são essenciais. É no contato com os objetos presentes no meio ambiente que os indivíduos apreendem as coisas, dotando-as de significado. No entanto, esses significados não estão dados a priori de forma natural, embora a corporeidade seja o primeiro contato dos homens com o mundo (VIGOTSKI, 1991; 1995).

A ideia cristalizada de que a criança brinca por brincar porque não sabe fazer mais nada é equivocada na medida em que se compreende que o brincar tem uma intencionalidade. Portanto, se ele existe intencionalmente é necessário que nos processos coletivos de socialização das crianças os adultos sejam os mediadores diretos dos conteúdos acumulados historicamente e necessários para o pleno desenvolvimento da criança em formação. A atividade do adulto também é intencional porque busca mediar os conceitos e valores culturais construídos em determinada realidade sociocultural. Abaixo os procedimentos metodológicos.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de um estudo bibliográfico de aporte teórico de pesquisa básica em educação.

Compreende-se que na contemporaneidade o processo do conhecimento se dá como o resultado de um questionamento que põe em dúvida um construto teórico anterior por perceber inconsistências, incompatibilidade com outras teorias existentes ou insuficiência teórica na explicação dos fatos (KÖCHE, 2011).

Os procedimentos metodológicos adotados seguem as orientações para pesquisa bibliográfica qualitativa, de fontes secundárias e crítica. Primeiramente, escolheu-se o objeto da pesquisa, sendo este o ponto de partida para a decisão do que pesquisar. Delimitado o tema, definiu-se os objetivos geral e específicos, considerando-se o que e por que pesquisar. Palavras-chaves foram estabelecidas para facilitar o garimpo bibliográfico em bibliotecas e portais de busca dos melhores artigos, teses e dissertações, que convergissem ao tema proposto, educação infantil, brincadeira, práxis e perspectivas críticas. Após esta etapa, realizou-se uma pré-seleção dos melhores textos e capítulos, na leitura dos resumos e fichamentos dos mesmos, anotando-se todas as referências. Buscou-se escolher fontes de boa procedência e textos originais de autores clássicos, entre eles; Marx, Engels, Vigotski, Leontiev, Elkonin e Piaget. Da pré-seleção, optou-se pelos artigos e textos que dialogassem melhor com a temática proposta, excluindo-se os outros. De posse da literatura base escolhida, iniciou-se a leitura e o fichamento dos textos e capítulos de livro e dissertações mais relevantes à pesquisa. Coletados os melhores trechos, os mesmos foram organizados em ordem por tema e buscou-se as ideias opostas a eles para comporem um mesmo bloco, a fim de fomentar a discussão que resultou neste artigo.

Partiu-se, portanto; destes pressupostos metodológicos para o desenvolvimento do presente artigo, já que existe uma diversidade de teorias divergentes relativas ao estudo do desenvolvimento infantil. Alguns teóricos localizam a infância em períodos estáticos e mecanicistas – estágios biológicos do desenvolvimento humano. Em contrapartida, outros compreendem a infância como um processo interacional não estático e biologizante, mas em movimento evolutivo, que depende de condições biológicas e sociais. Por esta razão, fez-se necessário investigar teoricamente este campo sob a fundamentação de estudos com base material, histórica e dialética, a fim de contrapor teorias de tradição biológica de modelo biomédico.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Pedagogia Histórico-crítica possui não só bases epistemológicas marxistas, mas a incumbência de apreender a concepção de fundo, cuja ordem é ontológica, epistemológica e metodológica própria do materialismo-histórico, ou seja; possui a missão de adentrar os espaços escolares no interior dos processos pedagógicos, objetivando a reconstrução de características objetivas. Esta abordagem pedagógica possui três momentos específicos e importantes: “a) Aproximação ao objeto em suas características estruturais de modo a apreendê-lo em sua concreticidade, b) Contextualização e crítica do tratamento dado ao objeto pelas teorias hegemônicas e c) Elaboração e sistematização da teoria crítica” (SAVIANI, 2017, p. 715-716).

A Psicologia Histórico-cultural não ignora os estudos anteriores da psicologia empírica, desde o método introspectivo de Wundt (1832-1920) aos estudos positivistas da reflexologia de Pavlov (1849-1936) e Békhterev¹ (1857-1927). No entanto, apesar de considerar importante o arcabouço teórico respectivo as primeiras relações ambientais a nível orgânico, critica questões como as da psicologia empírica que desconsiderava o comportamento, estudando a mente de forma isolada, abstrata e separada do todo, bem como a psicologia do comportamento, que ignorava a existência de uma mente, excluindo-a do estudo do comportamento (VIGOTSKI, 1999). O que caracteriza a psicologia dialética como original é a tentativa de estabelecer o estudo do objeto de maneira inovadora, cuja integralidade processual do comportamento é respeitada, compreendendo que o comportamento conta, ao mesmo tempo, com componentes psíquicos e fisiológicos.

Uma característica fundante do processo desenvolvimental da criança está em sua atividade no mundo ou em como ela internaliza os conteúdos acumulados historicamente por intermédio da mediação dos jogos de papéis e brincadeiras em sua atividade cotidiana. O brincar, portanto; para a Psicologia-Histórico-cultural é de fundamental importância no desenvolvimento das crianças de 0 a 6 (zero a seis) anos de idade e também no período escolar. Esse ato no senso comum possui várias denominações, por exemplo; jogo, brinquedo e brincadeira e; em específico, aqui no Brasil se confundem (KISHIMOTO, 2017). O jogo recebe muitas denominações tanto de sentido figurado, como direto. Pode-se afirmar que os jogos possuem uma essência psicológica, sendo este um elemento cultural. Razão pelo qual o seu uso se distingue, a depender da cultura social. O jogo, a partir dos estudos de Wundt, ganha um sentido material, do trabalho, sendo incorporado na esfera sociohistórica. “Na história da humanidade, o jogo não pode aparecer antes do trabalho nem da arte, mesmo em suas formas mais primitivas” (ELKONIN, 2009, p. 17).

Entende-se, portanto, que na atividade do jogo as relações entre pares se refazem, não necessitando de um objetivo utilitarista. O jogo é uma atividade própria das relações sociais. A partir da variabilidade social, o jogo possui o papel de reconstruir as ações dos homens, parcialmente ou totalmente, porém nem toda reconstrução atitudinal é jogo, pois este caracteriza-se pelo conteúdo social humano. O jogo numa forma evoluída nas crianças é um jogo de papéis. Esta forma de jogo é mais intensa nas crianças, do que nos adultos, logo a atividade lúdica na atividade das crianças é o próprio jogo (ELKONIN, 2009).

Kishimoto (2017) afirma que o brinquedo se difere do jogo, pois pressupõe uma relação de intimidade com a criança, bem como uma indefinição quanto ao seu uso, já que não existe um conjunto prévio de regras para a utilização do brinquedo. A manipulação do brinquedo estimula uma representação social. “O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas” (p. 20). Enquanto objeto, o brinquedo dá as bases para a brincadeira, que depende do imaginário infantil. A brincadeira é a atividade que coloca em prática as regras do jogo, mergulhando a criança na própria atividade lúdica. O brinquedo é o objeto e a brincadeira a atividade da criança sobre o objeto, que possui regras e o próprio jogo (KISHIMOTO, 2017).

A brincadeira desde muito cedo já começa a fazer parte da vida da criança. A priori nas interações com o mediador mais próximo. Nesse sentido é muito comum a experiência do fazer-de-conta expressos na brincadeira de esconder e achar. Estas ações garantem à criança segurança, indicam possíveis caminhos e sustentam o desenvolvimento atitudinal e mental relativos a imagem ou objeto que está oculto, levando a criança a comunicação (BARROS, 2009). Isto se constitui uma forma de interagir e assim entender os afetos, desejos, e simbolismos presentes em cada relação e de acordo com cada cultura onde essas ações são realizadas.

A necessidade de comunicação inerente ao contexto singular humano vai ganhando forma a partir desse contato com o adulto e os objetos da cultura vão construindo novas necessidades. Uma delas é a fala ou linguagem, que tem função social e que tem início no primeiro ano de vida. Barros (2009, p. 109) expõe que “Ao ser transportada como linguagem interna, a função mental interioriza-se, concebendo formas para o pensamento da criança. Por meio de suas experiências sociais, a necessidade de comunicação aumenta, dando ênfase a esse processo”. É brincando e interagindo com o mundo a sua volta, seja pela manipulação dos objetos, ou pela apresentação simbólica dos instrumentos na cultura que a criança vai constituindo a consciência. A linguagem tem papel preponderante nessa formação, ou seja, na atividade consciente do ser humano. A linguagem seja ela corporal ou falada apresenta o mundo, medeia os significados do mundo, o que antes não tinha sentido, passa a ter pela manipulação, exploração ou não dos instrumentos ou signos (BARROS, 2009).

A mediação da fala dos adultos ocupa um lugar importante na transição que ocorre entre

o pensamento por complexos e por conceitos. Isto não é perceptível pela criança, pois a mesma começa a operar por conceitos e exercer uma atividade prática caracterizada pelo pensamento conceitual sem se dar conta de que está operando as circunstâncias desta maneira. Salienta-se que é no sistema de relações estabelecidas com outros seres sociais, que o indivíduo se constrói um ser social e é através desta experiência, *Perezhivanie*, sob a mediação da linguagem que o ser social estabelece as funções psicológicas superiores e o comportamento. Logo, o homem não nasce humano, mas torna-se humano a partir destas interações sociais (VIGOTSKI, 1991; 2001).

O movimento relacionado a atividade de ensinar, numa abordagem característica a teoria de Leontiev, segue alguns parâmetros, entre eles; que o trabalho do professor é uma necessidade que está relacionada ao ensino do arcabouço teórico acumulado pelos homens aos outros homens, contendo esta atividade uma intencionalidade que é a formação humana. Para tanto, cabe ao professor o desenvolvimento de muitas outras ações para objetivar o seu produto final, que é o homem intelectual atingindo o objetivo basal de sua atividade, que é o ensino, que se legitima no processo histórico e social através do próprio homem (VOLPIN, 2016).

Saviani (2010) expõe que o pensamento pedagógico crítico não deve ignorar as metamorfoses pelo qual a ciência pedagógica passou ao longo do tempo, pois elas resgatam o sentido e o contexto da origem científica. No entanto, a criticidade não deve ficar resguardada na modernidade científica e nem ficar limitada na denúncia de uma pós-modernidade desviante e negacionista, pois pode recair nas teias do pensamento irracional e bárbaro. E é com alicerce no entendimento de que a pedagogia é uma ciência da educação, que a PHC busca enfrentar os desafios advindos da transmissão do conhecimento das ciências para as futuras gerações.

Quando não há uma formação docente qualificada com diretividade de uma abordagem compreensiva humanitária, que pretenda emancipar os indivíduos, podem ocorrer atuações docentes alienadas, cuja consciência crítica de qual seja seu papel na sociedade estará em prejuízo. Desta maneira os docentes veem-se impedidos de elaborações mais complexas a nível do pensamento, levando-os ao esvaziamento de suas práticas e localizando-os como meros reprodutores do sistema capitalista. De forma alguma o que as crianças produzem deve ser feito para a realização pessoal do professor, mas deve ser a produção expressiva do pensamento da criança, num trabalho colaborativo entre o docente e o discente (BARROS, 2009, p. 177).

O ensino de qualidade que pretende valorizar o corpo docente, promovendo a ampliação de complexos do desenvolvimento, precisa se movimentar para uma luta que se posicione contra a privatização e o domínio do conhecimento por uma classe privilegiada, ou seja; por aquela que produz e impõe o conhecimento ao seu bel prazer. Para que se construa uma escola pública com qualidade de ensino é necessário, que aqueles que desejam conhecimento, que desvele o mundo em sua integralidade, dele se apropriem, bem como; o exijam. Isso só pode ser feito pelos trabalhadores, pelos explorados (CARVALHO, 2013).

Não ignorando toda a base material de ordem política, econômica e social é necessário entender que a escola é um espaço de construção social, no qual o filho do trabalhador possui, em tese, as garantias de apropriação do conhecimento sistematizado. “A esse respeito a pedagogia histórico-crítica afirma resolutamente que a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2010, p.29).

4 CONCLUSÃO

Num primeiro momento observou-se que o brincar, a partir de bases materiais e concretas, não se dá de forma espontânea ou naturalizada, mas ocorre como parte de um processo de desenvolvimento cognitivo para a internalização de conceitos e significados a nível do psiquismo. O ato de brincar tem uma intencionalidade, tanto quanto o ato de ensinar contém

uma intenção, a princípio; de mediar a relação objetual da criança com os conhecimentos produzidos historicamente pelos homens. Observou-se, também; que o professor, a partir de sua práxis, tem papel preponderante na formação da criança e no desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores e que; embora a criança tenha uma atuação ativa e voluntária sobre a sua própria atividade, carece de intervenções diretas por parte dos seus cuidadores, que garantam a apropriação do arcabouço histórico e cultural acumulado pelos homens. Reiterou-se também, o caráter político desta ação pedagógica.

Alegoricamente, como na história da Chapeuzinho Vermelho, a criança está para o mundo num caminho já trilhado por muitos outros homens. Estes outros homens ao trilhá-lo, em *Perezhivanie*, construíram arcabouços teóricos de conhecimentos que se acumularam e são passados às gerações. No entanto, a mesma vivência sempre retorna ao caminho da atividade intencional do passante, que se estabelece nas ações individuais, mas que, dialeticamente, sempre reverberarão no coletivo. Quando os homens compreenderem que toda ação é uma reação, ao mesmo tempo que toda reação é uma ação, compreenderão a responsividade da atividade de produção humana, cuja rota estará sempre voltada para os processos coletivos.

A criança, antes de ser vista como um ser que existe a partir de uma historicidade pré-concebida, precisa ser vista como alguém que, também se movimenta historicamente no mundo, que para fazê-lo apropria-se do conhecimento mediado em suas interações, ação-reação, e que vivencia as consequências de suas decisões no caminho que percorre. A atividade de brincar é a expressão de sua forma de materializar e interiorizar o mundo adulto, no qual ela já está imersa. É na companhia de outras crianças que elas agem no mundo, experienciam dores, prazeres e internalizam lições e compreensões da vida comunitária. Portanto, é no encontro com seus pares sob a mediação dos adultos e nas contradições das ações, que lhes geram angústias, que elas podem construir, em níveis cada vez mais complexos, suas funções psicológicas superiores.

A partir dessa consciência objetivou-se com esse trabalho explicar três dimensões fundamentais em contextos infantis: a. A importância do brincar para a Psicologia Histórico-cultural e a Pedagogia Histórico-crítica desde o materialismo histórico e dialético, b. A práxis docente na diretividade do brincar – intencionalidade e mediação e c. Os núcleos de Educação Infantil como espaço importante na construção social das crianças. Este artigo objetivou desvelar, na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica e da Psicologia Histórico-cultural, os conceitos naturalizantes da infância e a práxis reiterativa docente, trazendo luz à consciência dos professores de que a práxis diretiva crítica, na formação humana, é imprescindível dentro e fora da escola, em especial na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BRAGA, C. A. [Braguinha/João de Barro]. **Pela Estrada a Fora**. Coleção Disquinho. Chapeuzinho Vermelho. Rio de Janeiro: Continental, 1960. Suporte (11' 44"). Disponível em <https://open.spotify.com/playlist/6SP8yMHaDb8B8JBFdDMERB>. Acesso em: 13 jul. 2022.

BARROS, F. C. **Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 215 p. ISBN 978-85-7983-023-5. Disponível em <http://books.scielo.org>. Acesso em 13 jul. 2022.

CARVALHO, B. P. **Vigotski e a Orientação à Queixa Escolar: Um Ensaio com Perguntas**. In: CURSO DE ORIENTAÇÃO A QUEIXA ESCOLAR entre os anos de 2004 a 2019. Apresentação de Trabalho. O método histórico-cultural e as queixas escolares. São Paulo: USP, 2013.

COSTA, J. S. Uma visão crítica dos contos de fadas dos Grimm. **Caderno da Escola Superior de Gestão Pública, Política, Jurídica e Segurança**. Curitiba, v. 2, n. 2, p. 82-97, jul./dez. 2019.

ELKONIN, D. B. Teoria do jogo, cap. 3, p. 83-188. In: **Psicologia do jogo**. Tradução: Álvaro Cabral. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIAGET, J. **O Nascimento da Inteligência**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

SAVIANI, D. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**, v.12, n.16, p. 13-36, jul./dez. 2010.

SAVIANI, D. Da inspiração à formulação da pedagogia histórico-crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface: Comunicação Saúde Educação**, v. 21, n. 62, p. 711-724, jul./set. 2017.

VIGOTSKI, L. S. [1934]. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. [1978]. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. [1960]. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. In: VIGOTSKI. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Visor/MEC, 1995.

VIGOTSKI, L. S. [1927]. **Teoria e método em psicologia**. Tradução: Claudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VOLPIN, G. B. O significado e o sentido do planejamento no trabalho do professor: uma análise crítica a partir da teoria da atividade de A. N. Leontiev. 2016, 151 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2016.