

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR

TAMIRES DE SOUZA MOLIN

O LÚDICO NA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO À
LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

TAMIRES DE SOUZA MOLIN

PARANAVAÍ
2023

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**O LÚDICO NA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO À
LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

TAMIRES DE SOUZA MOLIN

**PARANAVAÍ
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**O LÚDICO NA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO À LUZ DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada por TAMIRES DE SOUZA MOLIN, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador(a):
Prof. Dr. ADÃO APARECIDO MOLINA

PARANAVAÍ
2023

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Molin, Tamires de Souza

O LÚDICO NA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL / Tamires de Souza Molin. -- Paranavai-PR, 2023.
132 f.

Orientador: Adão Aparecido Molina.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino: "Formação Docente Interdisciplinar") -- Universidade Estadual do Paraná, 2023.

1. Educação Infantil. 2. Lúdico. 3. Desenvolvimento Infantil. 4. BNCC. 5. Teoria Histórico-Cultural. I - Molina, Adão Aparecido (orient). II - Título.

TAMIRES DE SOUZA MOLIN

**O LÚDICO NA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO À LUZ DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina (Orientador) – UNESPAR

Profa. Dra. Marta Regina Furlan – UEL – Londrina

Profa. Dra. Rosângela Trabuco Malvestio da Silva – PROFEI/
UNESPAR

Profa. Dra. Nájela Tavares Ujiie – UNESPAR – (suplente)

Data de Aprovação:

22/12/2023

Dedico esse trabalho ao meu esposo Raoni e aos meus filhos, Lívia e Joaquim. Esta vitória só foi possível pela compreensão e muito amor que eles me proporcionaram nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

São as pessoas que caminham conosco, mesmo que, muitas vezes, distantes fisicamente, trazem-nos um descanso para a “nossa loucura”. Sem o amor e o carinho que recebi destas pessoas, meu caminho e trajetória seriam diferentes.

São muitas as pessoas a quem sou grata, as quais contribuíram direta ou indiretamente com este trabalho. Primeiramente, minha gratidão é a Deus, por ter me concedido força e saúde necessárias para chegar onde cheguei, dando-me coragem para seguir em frente e alcançar meus objetivos. Também às pessoas queridas que me ampararam, ajudaram, fortaleceram e alegraram meu caminho nos momentos difíceis.

Ao meu esposo Raoni, que sempre me incentivou a buscar novos conhecimentos, me apoiando em todas as decisões; em todos os momentos em que eu quis desistir, seu amor me pôs de pé. Em cada momento que fui rude ou estava sob estresse, você teve paciência. Cada choro, você multiplicou em sorrisos. Por cuidar dos nossos filhos nos momentos em que estive ausente. Não foi fácil chegar até aqui, seu apoio e presença foram essenciais para que eu me tornasse mestra. Jamais saberei como agradecer ou como colocar em palavras todo meu amor.

Aos meus amados filhos Lívia e Joaquim, minha razão de viver. Sempre me trazendo alegrias nos momentos difíceis com o amor puro e sincero. Por me acalentarem, mesmo quando me senti cansada e impaciente. Agradeço por compreenderem minhas ausências, mesmo estando ao lado de vocês.

Aos meus pais Cícero e Lourdes, que sempre foram meu exemplo máximo de superação. Eles que nunca tiveram acesso à Educação de qualidade, nem fizeram faculdade, mas que, desde cedo, me ensinaram o valor da educação para se entender o mundo, e que me mostraram, com muita paciência e amor, que não há limites para a busca de um sonho, para se querer sempre mais da vida e ser feliz. Tenho a certeza de que, sem a minha base familiar, este caminho não teria sido realizado.

À minha irmã Michele, que sempre ajudou com muito carinho e amor cuidando dos meus filhos, nos momentos de minha ausência, quando estava nos estudos do mestrado. Meus agradecimentos não serão suficientes para expressar minha gratidão.

Ao meu orientador, professor doutor Adão Aparecido Molina, por ter me escolhido como orientanda, pela dedicação e paciência, por compartilhar seus conhecimentos comigo. Todo o apoio e atenção dedicados a mim foram imprescindíveis nesta trajetória.

Aos professores da banca de qualificação por aceitarem o convite e pelas contribuições e apontamentos significativos para esta pesquisa.

Às amigas do mestrado, pelo companheirismo nos trabalhos e nas aulas e por me encorajarem nos momentos mais difíceis, dividindo as alegrias, angústias e ansiedades, durante esse período.

Enfim, a todos que acreditaram em mim e se alegraram com minhas conquistas e me encorajaram a seguir meus objetivos.

“Ao brincar, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.”

(Vigotski, 1991, p. 69).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Agrupamento de crianças em fases de idade na BNCC.....	73
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Comparativo entre a periodização do desenvolvimento infantil de Vigotski, Leontiev e Elkonin.....	37
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CF -	Constituição Federal
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CNSED -	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEI -	Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação e do Desporto
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE -	Plano Nacional de Educação
RCNEI -	Referencial Curricular para a Educação Infantil
THC -	Teoria Histórico-Cultural
UNDIME -	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESPAR -	Universidade Estadual do Paraná
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura
ZPD -	Zona de Desenvolvimento Proximal

MOLIN, Tamires de Souza. **O lúdico na BNCC para a educação Infantil: um estudo à luz da Teoria Histórico-Cultural.** 132 f. Dissertação (Mestrado em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar). Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Dr. Adão Aparecido Molina. Paranavaí, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa se insere na linha de estudos sobre “Educação, História e Formação de professores” do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Também está vinculada à linha “História da Infância e Educação Infantil no Brasil” do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Estado, Políticas e Educação – GEPEHPE, cadastrado no DGP-CNPq. A abordagem escolhida como tema para dissertação é um estudo sobre a concepção de lúdico na Base Nacional Comum curricular (BNCC) para a Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural. Dessa forma, propôs-se como objetivo geral do estudo investigar e compreender a concepção de lúdico na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil. Para alcançá-lo foram delineados os seguintes objetivos específicos: entender as contribuições do lúdico para a Educação Infantil a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural; identificar qual a formação que o documento propõe para a Educação das crianças pequenas; analisar de que maneira a BNCC aborda a importância do lúdico na Educação Infantil, com o intuito de esclarecer em que medida o documento trabalha o brincar como abordagem de experiências para o desenvolvimento da criança. Metodologicamente o processo investigativo adotado no estudo é de natureza qualitativa mediada por fontes bibliográficas e documentais. Em função disso, o movimento que se faz no estudo mostra a importância do lúdico no desenvolvimento da aprendizagem, pois, o lúdico é o meio pelo qual a criança cria as representações do mundo real, aprende, desenvolve suas capacidades psíquicas, apropriando-se e expressando-se com o mundo de coisas e objetos históricos e socialmente produzidos pela cultura humana. A discussão foi realizada a partir dos Documentos promulgados pelo Ministério da Educação (MEC), em especial a BNCC para a Educação Infantil (Brasil, 2017), e de textos de estudiosos referendados da Teoria Histórico-Cultural como Vigotski, Leontiev, Elkonin. Os resultados alcançados apontam que a BNCC para a Educação Infantil foi pensada como forma do próprio sistema em formar desde a primeira infância as crianças para se adaptarem à sociedade e a desenvolver competências, para atender aos interesses das classes dominantes. Sendo também essa, uma fase preparatória para o competitivo mercado de trabalho do sistema de produção capitalista, deixando de formar na criança uma consciência crítica. Evidencia-se, assim, que a BNCC estabelece uma Educação voltada para a valorização das experiências das crianças com seus pares para se desenvolverem. Nisso, perde-se o foco para a formação humana e a formação do pensamento crítico. Diante desse processo, espera-se que este estudo contribua para a resignificação do lúdico na BNCC para a Educação Infantil. Pois, é na brincadeira que reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança as aprendizagens mais complexas. O lúdico é educativo e sua importância está em reconhecer que a infância tem uma cultura lúdica, que dispõe de ferramentas que fomentam o aprendizado e o pleno desenvolvimento para a vida.

Palavras-chave: Educação Infantil; Lúdico; Desenvolvimento Infantil; BNCC; Teoria Histórico-Cultural.

MOLIN, Tamires de Souza. **The ludic in the BNCC for Early Childhood Education**: a study in the light of the Historical-Cultural Theory. 132 f. Dissertation (Master in Teaching – Interdisciplinary Teacher Training). Paraná State University – Paranavaí Campus. Advisor: Dr. Adam Aparecido Molina. Paranavaí, 2023.

ABSTRACT

This research is part of the line of studies on “Education, History and Teacher Training” of the Postgraduate Program - Academic Masters in Teaching - Interdisciplinary Teacher Training at the State University of Paraná – Paranavaí Campus. It is also linked to the “History of Childhood and Early Childhood Education in Brazil” line of the Study and Research Group on History, State, Policies and Education – GEPEHPE, registered with the DGP-CNPq. The approach chosen as a theme for the dissertation is a study on the conception of play in the National Common Curriculum Base (BNCC) for Early Childhood Education in the light of Historical-Cultural Theory. Therefore, the general objective of the study was to investigate and understand the concept of play in the National Common Curricular Base (BNCC) for Early Childhood Education. To achieve this, the following specific objectives were outlined: understanding the contributions of play to Early Childhood Education based on the assumptions of Historical-Cultural Theory; identify what training the document proposes for the Education of young children; describe how the BNCC addresses the importance of play in Early Childhood Education, with the aim of clarifying the extent to which the document works with playing as an approach to experiences for child development. Methodologically, the investigative process adopted in the study is theoretical in nature, mediated by bibliographic and documentary sources and of a qualitative nature. As a result, the movement made in the study shows the importance of play in the development of learning, as play is the means by which the child creates representations of the real world, learns, develops their psychic abilities, appropriating and expressing oneself with the world of things and objects historically and socially produced by human culture. The discussion was carried out based on the Documents promulgated by the Ministry of Education (MEC), especially the BNCC for Early Childhood Education (Brasil, 2017), and texts by endorsed scholars of Historical-Cultural Theory such as Vygotski, Leontiev, Elkonin. The results achieved indicate that the BNCC for Early Childhood Education was designed as a way for the system itself to train children from early childhood to adapt to society and develop skills, to meet the interests of the dominant classes. This is also a preparatory phase for the competitive labor market of the capitalist production system, failing to form a critical conscience in the child. It is evident, therefore, that BNCC establishes an Education focused on valuing children’s experiences with their peers in order to develop. In this way, the focus on human development and the formation of critical thinking is lost. Given this process, it is expected that this study will contribute to the redefinition of play at BNCC for Early Childhood Education. Because, it is in play that lies the basis of what, later on, will allow the child to learn more complexly. Play is educational and its importance lies in recognizing that childhood has a playful culture, which has tools that encourage learning and full development for life.

Key words: Child education; Ludic; Child development; BNCC; Historical-Cultural Theory.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	22
2.1. APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	26
2.2. CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	48
3. O LÚDICO NA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	60
3.1. A CONCEPÇÃO DE LÚDICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO A BNCC	78
4. UM ESTUDO SOBRE A BNCC À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL...95	
4.1. ANÁLISE DA PROPOSTA DE BRINCADEIRAS POR MEIO DE EXPERIÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NA BNCC.....	104
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS	124

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere na linha de estudos sobre Educação, História e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Acadêmico em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Paranavaí, cujo objetivo é “Oferecer oportunidade de desenvolvimento científico destinado à formação de professores pesquisadores com amplo domínio de seu campo de saber”. Ela também está relacionada com as discussões feitas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, História, Políticas e Educação – Gepehpe, vinculado ao Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

O tema da discussão é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o objeto de estudos é o “lúdico na BNCC para a educação infantil”. Não por acaso, o estudo investiga a concepção de lúdico na BNCC para a Educação Infantil, realizando uma análise desse documento sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Destacamos a importância de tal estudo, tendo em vista que as atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural da criança, nas fases de sua aprendizagem, contribuindo para a constituição do seu psiquismo e para o seu processo de humanização. Saber sobre a importância do lúdico no desenvolvimento infantil é de extrema importância, uma vez que o professor fará sua mediação no sentido de promover o desenvolvimento psíquico da criança durante seu trabalho na educação da infância.

Por essa razão, levantamos a seguinte questão a ser respondida no decorrer dos estudos, a saber: Qual é a concepção de lúdico apresentada na BNCC para a educação da infância? Para a realização da investigação foram, então, traçados os seguintes objetivos. O objeto geral é investigar e compreender a concepção de lúdico na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil. Os objetivos específicos, que estão relacionados à cada seção que compõe a estrutura do texto, foram definidos na seguinte sequência, a saber: entender as contribuições do lúdico para a Educação Infantil a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural; identificar qual a formação que a BNCC propõe para a Educação das crianças pequenas; analisar de que maneira a BNCC aborda a importância do lúdico na Educação Infantil, com o intuito de esclarecer em que medida o documento

trabalha o brincar como abordagem de experiências para o desenvolvimento da criança.

A investigação se ancora no campo das políticas educacionais atuais que estão voltadas para a Educação da criança, tendo como principal objeto de estudo o lúdico na BNCC para essa etapa da Educação Básica. A análise é pautada na perspectiva dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, haja vista que nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do século XXI houve um avanço expressivo de estudos sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. De maneira geral, esses estudos contribuíram para professores e estudiosos do processo de ensino e aprendizagem compreenderem quais seriam as melhores possibilidades de mediar o trabalho docente e auxiliar no desenvolvimento psíquico das crianças, desde a primeira etapa da Educação Básica (Molina, 2011).

Cabe lembrar, também, que a Teoria Histórico-cultural, criada pela Psicologia Soviética, a partir dos estudos de Lev Semenovitch Vigotski¹ (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979), tem sido apropriada e incorporada de forma fragmentada a outras teorias, sobretudo as denominadas pós-modernas, que atendem às necessidades de formação humana na perspectiva do capitalismo, visando à sua acumulação e reprodução.

A ludicidade defendida pelos fundadores da Teoria Histórico-Cultural concebe que a atividade do brincar é predominante na infância, e o lúdico é o meio pelo qual a criança cria as representações do mundo real, aprende, desenvolve as suas capacidades cognitivas, apropria-se, expressa-se e comunica-se com o mundo de coisas e objetos históricos e socialmente produzidos, que representam os símbolos da cultura humana (Leontiev, 2004).

Para humanizar-se, portanto, a criança precisa apropriar-se dessa cultura em um processo que acontece na relação social com dois círculos: um – menor – que é o da família, e o outro – maior – que é a sociedade, cujos valores são representados pela escola da infância. Segundo Vigotski (1991^a) a aprendizagem da criança não se inicia no ingresso à Educação Infantil, pois ela traz consigo saberes adquiridos com

¹ Durante nossos estudos, nos deparamos com uma certa diversidade na grafia do nome do principal representante da Teoria Histórico-Cultural. Existem diversas traduções de suas obras, as quais, ao serem feitas, modificam também o nome do autor na forma da escrita. Neste trabalho, optamos por grafar "Vigotski", com algumas exceções: quando citamos autores consultados que o grafam diferentemente, manteremos o nome conforme a grafia da fonte consultada e citada no estudo.

seus familiares em seu cotidiano. Estes conhecimentos prévios são transmitidos informalmente nas interações com seus pares.

Por serem conhecimentos de observações e de manipulações empíricas na primeira infância, espera-se que a escola da infância transmita os conhecimentos que ultrapassem essas impressões espontâneas, possibilitando que a criança inicie o contato da aprendizagem com base científica, organizada e mediada pelo professor. O trabalho docente acontece em um sistema de inter-relações de experiências sociais, no qual, à medida que a criança interage com o ambiente social, humaniza-se através da aquisição da cultura humana produzida historicamente.

O interesse em estudar o lúdico surgiu desde a graduação em Pedagogia realizada junto à mesma Universidade, a UNESPAR, que, em 2012, ainda se chamava FAFIPA, a partir de uma vivência durante o estágio obrigatório na Educação Infantil, na turma de maternal II. Naquela ocasião, o que despertou a atenção foi a maneira pela qual a professora aplicava a brincadeira, colocava a caixa de brinquedos no chão e falava: “podem brincar”. Feito isso, a professora utilizava aquele tempo fazendo outras coisas, não mais interagindo com as crianças, apenas observando-as para que não houvesse acidentes.

Diante disso, começaram a surgir em mim algumas inquietações em relação à organização dessa atividade do brincar, principalmente sobre como a professora poderia conduzir esse momento lúdico de forma com que a brincadeira não fosse um simples passatempo. Assim, o interesse pelo estudo em relação à Educação Infantil foi aumentando. No ano de 2014 iniciei minha carreira como docente concursada no município de Alto Paraná, trabalhando em um Centro Municipal de Educação Infantil. Durante os momentos de planejamento, a coordenadora pedagógica sempre orientava para trabalhar de forma lúdica com as crianças pequenas, pois, de acordo com os eixos de trabalho a serem realizados nos documentos legais, tais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), os eixos estruturantes são as interações e as brincadeiras.

É possível perceber que, ao trabalhar com as crianças pequenas, os conhecimentos adquiridos na graduação foram essenciais para a prática docente, ainda que tenham sido transmitidos de forma bem teóricas. Por essa razão, busquei

aprender com as práticas pedagógicas adquiridas na vivência como professora. Na realidade, o contato com a escola de Educação Infantil permitiu constatar a predominância que existe ainda do caráter assistencialista e espontaneísta, muitas vezes esvaziado no sentido do trabalho educativo dirigido à infância, e o despreparo dos mesmos para a prática efetivamente pedagógica com o lúdico.

Os trabalhos eram realizados mediante a utilização de jogos e brincadeiras e, ao fazê-lo, foi possível perceber um interesse maior das crianças nos saberes pedagógicos desenvolvidos de forma lúdica. Todo início de ano letivo havia as formações continuadas, conduzidas por professores especializados em diversas áreas. Nessas formações, alguns temas abordavam o lúdico na Educação Infantil, mas, no decorrer das discussões, eram apresentados relatos, fotos e vídeos de crianças brincando em outras instituições.

Tais formações continuadas proporcionavam fundamentos teóricos, mas, muitas vezes, não validados com a perspectiva que acreditávamos ser o trabalho com as crianças pequenas, para a apropriação do desenvolvimento infantil. Desta forma, as inquietações ainda pairavam em meus pensamentos. No ano de 2018, por causa da maternidade, me afastei da Educação e, quando retornei, em 2019, deparei-me com o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Por fim, em fevereiro 2019, recebi um convite para compor a equipe técnica de coordenação pedagógica da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do meu município. No entanto, a partir das discussões realizadas nos encontros de grupos de professores, por meio das formações continuadas, surgiram mudanças na Educação por meio da publicação e da implementação da BNCC, as quais passariam a compor a prática educacional das instituições de ensino.

A BNCC detalha quais são as aprendizagens essenciais que todas as crianças devem ter acesso para se desenvolverem, e os currículos escolares deveriam se adequar a essas perspectivas por ela propostas. Assim, o novo trabalho despertou o desejo de compreender como acontece o desenvolvimento da criança por intermédio do lúdico. Nesse sentido, as atividades lúdicas não deveriam ser aplicadas como simples forma de passar o tempo. Essa visão precisa ser desconstruída, uma vez que a criança não nasce sabendo brincar e precisa da mediação de um adulto que possa propiciar um espaço de qualidade para a realização das práticas lúdicas.

É primordial conhecer o significado do lúdico no universo da Educação Infantil, de modo a interpretar e reconhecer quais atividades ajudarão no desenvolvimento da criança, ao passo que é na brincadeira que a criança desenvolve sua imaginação e reproduz o seu cotidiano por meio das interações que estabelece com a sociedade. Enfim, é na Educação Infantil que as crianças estão em pleno desenvolvimento de suas habilidades físicas, motoras, socioemocionais, psicomotoras e cognitivas, por isso, devem ser estimuladas de forma intencional.

A metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa mediada por fontes bibliográficas e documentais, conceituada por Triviños (1987, p. 129) como “[...] parte também da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência”. O pesquisador nessa perspectiva consegue entender o objeto de estudo através de sua estrutura e dinâmica por meio de um movimento dialético.

Vale destacar aqui que “[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2002, p. 45). A partir dessa visão, a pesquisa analisou os fatos dentro de um contexto de transformações sociais, compreendendo a Educação como um processo histórico vinculado às relações de produção e de reprodução da vida humana.

O método é dialético, tendo por base a concepção materialista da História e as categorias fundantes de totalidade e contradição. Na perspectiva materialista e dialética, o método está vinculado a uma concepção de realidade do mundo e da vida no seu conjunto. Em função disso, o movimento que se faz na pesquisa parte do objeto de estudo que é o lúdico, mostrando a importância no desenvolvimento da aprendizagem infantil, tendo em vista que as atividades lúdicas com a criança organizam, constroem e reconstróem a sua compreensão de mundo, estabelecendo relações sociais mediante as várias linguagens culturais, artísticas e sociais, como também nos aspectos cognitivos, afetivo social e o cultural (Lara; Molina, 2011).

Neste sentido, para referenciar esta dissertação, apoiamos-nos na contribuição de alguns autores, entre eles: Vigotski (1991, 1995, 1996, 1998, 1999, 2001, 2004, 2008, 2010), Leontiev (2004, 2010), Elkonin (2009, 1987), Duarte (2004, 2006, 2011), Pasqualini (2006, 2009), Saviani (2000, 2003, 2005, 2007, 2016) entre outros autores. A escolha desses autores se deu pelo fato de que eles se dedicaram em

pensar na criança pequena – menor de cinco anos de idade – a partir da Teoria Histórico-Cultural, contribuindo acerca da aprendizagem e do desenvolvimento da criança e da possibilidade de trabalho na Educação Infantil. Entende-se que textos de natureza científica contribuem para pensarmos e repensarmos o uso da ludicidade para o desenvolvimento da criança durante a infância.

Após a aquisição e a impressão dos materiais selecionados, passamos à leitura minuciosa dos mesmos, analisando-os com intuito de compreender o tema proposto, e para redigirmos este texto, em forma de dissertação, como relatório final dos nossos estudos. Na esteira desse movimento, os resultados foram organizados em cinco seções, conforme seguem.

A primeira seção apresentamos a introdução. Na segunda seção, abordamos sobre a Teoria Histórico-Cultural: contribuições do lúdico para a Educação Infantil, com o objetivo de destacar a aprendizagem e desenvolvimento infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, pois compreendemos que a teoria aqui adotada fornece os subsídios necessários para entender esse movimento dialético, da parte ao todo e do todo à parte. Para compreendermos como a brincadeira tem sido pensada a partir dessa teoria e as contribuições do lúdico na Educação Infantil, usamos como referencial os autores L. S. Vigotski e seus seguidores, a saber: A. N. Leontiev e D. B. Elkonin, por terem se dedicado aos estudos sobre o desenvolvimento infantil, e sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento das crianças menores de seis anos.

Na terceira seção analisamos o Lúdico na BNCC para a Educação Infantil, identificando como esse documento traz a concepção de lúdico e as contribuições para o desenvolvimento infantil. De acordo com a BNCC, a aprendizagem das crianças tem como eixos estruturantes as interações e brincadeiras, tratando o lúdico e o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que pautam os cinco Campos de Experiências.

Na quarta seção, analisamos a concepção de lúdico na BNCC sob a luz da Teoria Histórico-Cultural, salientando como ocorre o desenvolvimento infantil. Buscamos a superação da visão imediatista da concepção de lúdico apresentada na BNCC, uma vez que, conforme afirma Duarte (2004), as pedagogias contemporâneas e pós-modernas não propõem a superação, mas, apenas, a reprodução na Educação daquilo que já está cristalizado na sociedade de classes.

Ainda que o brincar possa ser considerado um ato da criança, exige um conhecimento, um repertório que ela necessita aprender. Dessa forma, espera-se que este trabalho contribua para a ressignificação do lúdico na Educação Infantil. Que ajude a garantir práticas pedagógicas objetivadas dessa atividade, colaborando para que as crianças pequenas se apropriem do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, promovendo o seu desenvolvimento psíquico.

2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O objetivo desta seção é entender as contribuições do lúdico para a Educação Infantil a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. O referido arcabouço teórico tem suas gêneses pautadas nas relações sociais, ou seja, compreende que é por meio das interações sociais que os indivíduos desenvolvem suas funções psicológicas superiores.

Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) foi um pensador clássico que nasceu em 17 de novembro de 1896 em Orsha, uma pequena cidade provinciana, na capital de Bielo-Rússia. Cresceu e viveu por um longo período em Gomei, também na Bielo-Rússia, na companhia de seus pais e de seus sete irmãos judeus. A educação informal em sua família era muito valorizada, até os 15 anos sua educação se passou totalmente em casa, por intermédio de tutores particulares. Um traço marcante na formação de Vigotski, que alimentou seu gosto pela leitura, foi o aprendizado de diferentes línguas. Ele chegou a estudar alemão, latim, hebraico, francês e inglês. De 1914 a 1917 estudou Direito e Literatura, na Universidade de Moscou, época em que começou sua pesquisa literária mais sistemática.

Vigotski começou sua carreira aos 21 anos, após a Revolução Russa de 1917. Em Gomei, no período de 1917 a 1923, além de escrever críticas literárias, lecionou e proferiu palestras sobre temas ligados à literatura, ciência e psicologia. O ano de 1924 significou um grande marco na sua carreira intelectual e profissional, pois a partir dessa data se dedicou mais sistematicamente à psicologia, apresentou seus trabalhos no Congresso soviético de Neuropsicologia e foi convidado a desenvolver pesquisas em Moscou, onde iniciou estudos de Defectologia.

No período de 1920 começou a ter problemas de saúde e, em 1924, casou-se com Roza Smekhova, com quem teve duas filhas. Entre os anos de 1924 a 1934 seu ritmo de trabalho foi bem intenso, com mais de 200 publicações. Em junho de 1934 foi hospitalizado e faleceu em Moscou, vítima de tuberculose, doença com que conviveu durante quatorze anos.

As ideias de Vigotski não se limitava a uma elaboração individual, seus trabalhos foram considerados extremamente complexos devido a diversas

interpretações por parte de seus leitores. Esse estudioso, ao longo dos seus trabalhos, foi modificando seus objetivos em decorrência de sua enfermidade. Suas produções escritas são complexas, o que se deve ao fato de que parte de suas obras foram editadas tardiamente, de forma inadequadas e, muitas vezes, incompletas (Rego, 1995). Além disso, no período em que estava enfermo, com tuberculose, e em razão do agravamento de sua doença, Vigotski ditava suas ideias para que fossem transcritas por outros e, por vezes, seus textos resultavam em uma redação pouco clara.

Suas teorias eram tantas e tão variadas que pelo seu curto tempo de vida, Vigotski colocou suas energias em algo novo para sua linha de investigação. Ao invés de ficar analisando somente uma teoria a fundo, até esgotá-la, o teórico conseguia apresentar uma série de perspectivas e de diretrizes para diferentes áreas de conhecimento que, após sua morte, seus colaboradores estudaram mais profundamente suas concepções, incorporando mais ideias em suas linhas de pesquisas.

Vigotski (2004) enfatiza que qualquer aspecto investigado tem que ser analisado historicamente em toda as suas fases de desenvolvimento, sendo estudado desde o momento inicial de seu aparecimento até a sua dissipação. Para compreendermos o contexto das ideias de Vigotski, cabe a apresentação, em linhas gerais, do seu percurso intelectual. Seu trabalho iniciou como psicólogo após a Revolução Russa de 1917, utilizou princípios e métodos do materialismo histórico-dialético, que busca compreender a realidade a partir das contradições existentes no processo histórico e cultural que está em constante transformação. Seus estudos se baseiam nos pressupostos construídos pelas ideias de Karl Marx e Friedrich Engels (1986).

Foi nas bases teóricas da filosofia marxista que Vigotski concluiu que as formas superiores do comportamento consciente humano se originam nas relações sociais do indivíduo com o mundo externo, no qual o homem é o principal responsável pela transformação e criação das relações sociais e culturais. Nesse sentido, Vigotski procurou identificar o comportamento que ocorre no desenvolvimento humano por meio de sua relação com o contexto social.

Suas produções sofreram influências das condições de uma sociedade russa pós-revolucionária, lideradas por Vladimir Ilyich Ulyanov Lenin (1870-1924),

marcadas por um contexto sociopolítico e cultural sufocante que levou a nação à escassez de alimentos, penalizando-os com a mazela da fome, inclusive a Vigotski, que sofria de tuberculose.

Segundo Tunes e Prestes (2009), no período Pós-Revolucionário na Rússia, a ciência, a cultura e a educação eram ajustadas de acordo com os ideários do regime ideológico da época e todas as produções científicas eram sujeitas às críticas e à repressões do Comitê do Partido Comunista da Rússia.

Nas primeiras décadas do século XX, a psicologia soviética estava dividida em duas tendências, uma com características de ciência natural, “que poderia explicar os processos elementares sensoriais e reflexos”, e outra com características de ciência mental, “que descreveria as propriedades emergentes dos processos psicológicos superiores” (Cole; Scribner, 1984, p. 6).

Em meio a esse ambiente, Vigotski (2004) viu a psicologia passando por uma crise, caracterizada por duas tendências, o idealismo e o mecanicismo. Ele partiu do princípio que havia uma dicotomia entre essas duas tendências e que não havia uma base teórica para a construção de uma teoria psicológica mais consistente. Em sua percepção Vigotski (2004) constatou haver uma crise metodológica na psicologia, pois, conforme ele percebeu, a forma de compreender o indivíduo parecia equivocada fazendo, então fez críticas a essas duas correntes.

Sua proposta era para que fosse estudado o ser humano em sua totalidade, colocando como central a relação social dialética em sua constituição. A sua ideia sobre o que seria uma nova ciência psicológica se baseou no método do materialismo histórico e dialético para a superação de tais tendência. Para Vigotski (1995, p. 67) estudar algo historicamente significa “romov-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético”. Desse modo, pode conhecer o ser humana em sua essência.

Outro aspecto fundamental na perspectiva de Vigotski é a análise por intermédio dos aspectos intelectuais humanos, a partir da qual seria possível explicar os processos psicológicos, afirmando que estas se originavam das relações entre os indivíduos e do contexto social. Para o autor, a tarefa fundamental dessa análise é “[...] destacar do conjunto psicológico integral, determinados traços e momentos que conservam a primazia do todo” (Vigotski, 1995, p. 99).

Podemos compreender que, o que possibilita a realização dessa análise é conhecer o indivíduo nas relações que ele estabelece com o seu contexto. Ao utilizar os métodos propostos pelo materialismo histórico-dialético, Vigotski e seus colaboradores, como Alexander Romanovich Luria (1902-1977)² e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979)³, construíram a chamada *Troika* com o propósito de estudar os processos psicológicos humanos.

De acordo com Lucci (2006), Vigotski propôs uma nova psicologia, um novo método, para responder à demanda do momento histórico, que compreendesse aos aspectos cognitivos a partir de explicações das funções psicológicas que, em sua visão, eram determinadas pelo contexto histórico e cultural.

Com o surgimento da então chamada Teoria Histórico-Cultural, o autor procurou desenvolver um método que permitisse compreender a natureza do comportamento humano, partindo da concepção de “[...] que todo organismo é ativo e estabelece contínua interação entre as condições sociais, que são mutáveis, e a base biológica do comportamento humano” (Lucci, 2006, p. 7).

Dessa concepção, podemos dizer que Vigotski desenvolveu na psicologia soviética uma teoria que atribuiu importância às dimensões histórica e cultural, e considerou a relevância fundamental da interação social no desenvolvimento mental dos indivíduos.

Se houvesse que definir a especificidade da teoria de Vygotsky por uma série de palavras e de fórmulas chave, seria necessário mencionar, pelo menos, as seguintes: sociabilidade do homem, interação social, signo e instrumento, cultura, história, funções mentais superiores. E se houvesse que reunir essas palavras e essas fórmulas em uma expressão, poder-se-ia dizer que a teoria de Vygotsky é uma “teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores”, ainda que ela seja chamada mais frequentemente de “teoria histórico-cultural” (Ivic, 2010, p. 15).

² “Alexander Romanovich Luria nasceu em 1902, em Kazan. Filho de pais socialistas, Luria foi convidado, em 1924, a se juntar ao corpo de jovens cientistas do recém-criado Instituto de Psicologia de Moscou. Lá, associou-se a Aléxis Leontiev, com o objetivo de estudar as bases materiais do fenômeno psicológico humano, usando basicamente as concepções pavlovianas. Neste período, Vigotski passou a ser o líder intelectual do grupo. Luria faleceu em 1977” (Vigotski; Luria; Leontiev, 2010, p. 11).

³ “Alexei N. Leontiev, nascido em 1903, foi um dos importantes psicólogos soviéticos a trabalhar com Vigotski e Luria. Membro da Academia Soviética de Ciências Pedagógicas. Uma das principais preocupações de Leontiev foi com a pesquisa das relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura. Assim como Vigotski, Leontiev critica as concepções mecanicistas do comportamento humano, buscando a construção de um referencial materialista histórico e dialético para a psicologia. Leontiev morreu em 1979” (Vigotski; Luria; Leontiev, 2010, p. 12).

Não obstante, essa teoria é essencial para entender a sociedade como um todo, e que o desenvolvimento humano se encontra na cultura historicamente construída. As contribuições da THC adentram na área da educação e vêm sendo base nas teorias pedagógicas atuais no trabalho com os estudos sobre o desenvolvimento psíquico da criança. Nesta perspectiva, encontramos estudos que afirmam a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança, principalmente nos seus primeiros anos de vida.

Por conseguinte, as questões sobre aprendizagem e desenvolvimento da criança e as contribuições do lúdico na Educação Infantil serão tratados com maiores reflexões nas subseções que se seguem para esclarecer a importância do lúdico para o processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural nesta etapa do desenvolvimento humano.

2.1 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta subseção, concentramos nossos esforços nos estudos das obras selecionadas de L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e D. B. Elkonin⁴, visando a analisar como esses autores abordam a relação entre aprendizagem e desenvolvimento infantil. Foram selecionadas obras que fornecem subsídios e fundamentos para a compreensão desse processo na vida das crianças, com destaque para as atividades lúdicas que ajudam a promover seu desenvolvimento cognitivo.

Os estudos psicológicos sobre o desenvolvimento infantil, elaborados por eles, propuseram uma periodização para o desenvolvimento seguindo como referência a formação do homem. Os autores defendem que os estágios de desenvolvimento sofrem influências das condições históricas e sociais sobre

⁴ “Daniil Borisovich Elkonin nasceu em 29 de fevereiro de 1904 em Peretshepino, em uma aldeia na Ucrânia. Em 1924 é enviado a Leningrado em Petesburgo onde ingressa no Curso de Psicologia, no Instituto Pedagógico de Herzen. Nesse mesmo ano, ocorre o encontro entre Vigotski; Leontiev e Lúria. Em 1931 conhece Vigotski e torna-se seu auxiliar. No ano de 1932 Elkonin expõe suas primeiras hipóteses sobre a brincadeira infantil, apoiado por Vigotski, que ministra em 1933 uma conferência sobre a brincadeira infantil e está se torna a pedra basilar dos estudos de Elkonin sobre o tema. Elkonin em 1959 funda-se a Escola Experimental de Moscou que depois de 50 anos de pesquisas e publicações conclui seus estudos em 1978 sobre a brincadeira, publicando o livro *Psicologia do Jogo*. Em 4 de outubro de 1984 foi o ano de seu falecimento” (Lazaretti, 2011, p. 13-15).

conteúdos individuais do estágio sobre o total processo de desenvolvimento psíquico.

Esses autores direcionam seus estudos à luz da Teoria Histórico-Cultural, na qual os focos principais são a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Eles tratam das relações das crianças com a realidade social, ou seja, explicam que esses processos ocorrem por meio de uma atividade principal, que desenvolve condições para superar as necessidades das crianças em termos psíquicos.

Quando os indivíduos nascem, ainda não adquiriram todos os atributos psicológicos e físicos necessários para viverem em uma sociedade. Apesar de possuírem os fatores biológicos necessários para sua formação humana, eles ainda precisam passar pelo processo de humanização, apropriando-se da cultura humana, produzida e acumulada por muitas gerações de seres humanos que os antecederam.

Segundo os pressupostos da teoria marxista, o homem modifica a natureza que o circunda e, ao mesmo tempo que a modifica, cria uma nova realidade e se transforma. Essa relação do homem com a natureza, mediada pelo trabalho, é que o ser humano constrói a sociedade e molda a sua essência Marx (2004). De acordo com o autor, o desenvolvimento dos homens e mulheres para se tornarem humanos precisa da interação social com seus pares. Tal fato mostra a relação do homem com a natureza, que são relações mediadas pelo trabalho.

Sobre o processo de humanização apontado por Vigotski, Molina; Perin e Máximo (2017) esclarecem que, no âmbito ontogênico, o homem, ao nascer, desprovido de todo conhecimento acumulado pela Humanidade, necessita apropriar-se da cultura produzida historicamente pelas gerações anteriores para desenvolver-se, humanizar-se. Assim sendo, o desenvolvimento humano precisa da apropriação das aptidões humanas que estão presentes no mundo.

A infância, compreendida na fase de zero aos seis anos de idade⁵, torna-se caracterizada como um período primordial no qual acontece o desenvolvimento de funções psicológicas. Ao nascer, a criança apresenta funções psicológicas elementares, mas, ao apropriar-se da cultura humana, se desenvolve em funções psicológicas superiores, fundamentais para o processo de humanização.

⁵ De acordo com a LDB em seu Artigo 29º estabelece que a Educação Infantil vai de zero a cinco anos de idade (Brasil, 1996).

Pasqualini (2009), ao se aprofundar nos escritos de Vigotski, explica que, na percepção do psicólogo russo, vai mais a fundo para esclarecer a relação entre os aspectos psicológico e biológico no desenvolvimento da consciência humana. Então, escreve que,

[...] as funções psicológicas elementares, são comuns a homens e animais (tais como atenção e memórias involuntárias) das funções exclusivamente humanas que chamou de funções psicológicas superiores (tais como a atenção voluntária, a memória mediada e o pensamento abstrato). As funções superiores têm gênese fundamentalmente cultural e não biológica (Pasqualini, 2009, p. 33).

A partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural, Vigotski, em seus estudos, pontua que as funções psicológicas superiores (FPS) são aquelas funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem como: sua atenção voluntária, percepção, a memória e o pensamento, imaginação, consciência, capacidade de planejar, ação intencional entre outros. Segundo Vigotski (1991^a) a capacidade de pensar em objetos ausentes, planejar ações, imaginar fatos são alguns tipos de atividades psicológicas consideradas superiores, as quais se diferenciam dos mecanismos mais elementares, de origem biológica.

Nessa perspectiva, o surgimento das funções psicológicas superiores se “originam das relações reais entre os indivíduos humanos” (Vigotski, 1991^a, p. 58). Em sua teoria, Vigotski apresenta que a criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares (comuns aos animais e aos homens) e com a mediação do outro e pelo contato com a cultura, essas funções transformam-se em funções psicológicas superiores. Cada avanço no desenvolvimento dessas funções está diretamente ligado e determinado por aquilo que se produziu na etapa anterior. Ou seja, para a análise vigotskiana, a psicologia deve estudar o desenvolvimento infantil nos princípios da categoria da totalidade no método, no qual:

fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético, isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade seja constituída se não entendidos como partes estruturais do todo (Kosik, 1976, p. 36).

O autor afirma a importância de analisar os fatores das mudanças psíquicas e sociais das crianças, que se produzem em cada idade, pois determinam a sua consciência e sua relação com o meio social. Logo, as funções psíquicas se formam

como um todo, cada função serve de fundamento para o desenvolvimento da outra. A partir dessas reflexões, podemos dizer que o desenvolvimento infantil depende das condições históricas e sociais em que atuam os indivíduos envolvendo rupturas e saltos qualitativos.

Vigotski (2001) fez críticas à psicologia tradicional de sua época, quando tentava encontrar características e leis universais que seriam válidas para definir o desenvolvimento infantil por periodização e por idades. Em suas críticas, dizia que a tarefa da ciência não deveria revelar um “[...] eterno infantil, mas o historicamente infantil” (Vigotski, 2001, p. 96). O autor considerava como equivocado esse ponto de vista da psicologia tradicional, pois, em sua perspectiva, seria fundamental entendermos, nas etapas do desenvolvimento infantil, que cada período da criança tem suas características e uma estrutura psicológica, determinada pelas interferências históricas e pelas emoções sociais que ela vive em cada um desses períodos.

Neste sentido, o autor considera o desenvolvimento infantil como um fenômeno histórico, ligado às condições sociais ocupada pelas crianças e pelas relações sociais concretas que seu desenvolvimento acontece, não pela periodização das idades, postulando que essa periodização deveria ser analisada no conjunto de manifestações diversas das mudanças internas desse processo.

Vale ressaltar aquilo que Pasqualini (2009) registrou sobre as ideias e os objetivos de Vigotski, quando escreveu que o teórico buscava analisar em seus estudos uma periodização que deveria ser baseada “[...] na essência do processo de desenvolvimento psicológico” (Pasqualini, 2009, p. 33). Ele deixou de lado as tentativas de classificar por idades, como fazia a psicologia tradicional, e passou a pensar na periodização do desenvolvimento infantil. Ao basear-se na essência interna do processo de desenvolvimento infantil, entendeu que essa compreensão não deve ser realizada de forma imediata, pela aparência dos fenômenos, mas, como propõe o método dialético, as manifestações do objeto têm que ser compreendidas em sua essência interna.

Um conceito fundamental na perspectiva vigotskiana para o estudo do desenvolvimento infantil será:

a noção de estrutura da idade: em cada idade, a multiplicidade dos processos parciais que integram o processo de desenvolvimento constitui um todo único e possui uma determinada estrutura. A

estrutura de cada idade é específica, única e irrepetível, e determina o papel e o peso específico de cada linha parcial do desenvolvimento (Pasqualini, 2009, p. 34).

Com base na autora supramencionada, isso significa que essa estrutura se refere à estrutura de idade como uma formação que integra um período no processo de desenvolvimento, como: a percepção, a memória voluntária, a atenção e a linguagem, no processo psíquico da criança, e em sua estrutura como um todo. A partir dessa reflexão, podemos afirmar que as funções psíquicas não se desenvolvem de forma padronizada e proporcional, pois cada idade tem sua função predominante.

Para Vigotski (1995), em cada etapa de desenvolvimento infantil acontece uma nova formação na estrutura psíquica da criança, tendo como influência uma atividade-guia para reorganizar sua personalidade. Na perspectiva da lógica dialética, o autor enfatiza que o desenvolvimento ocorreria por meio de rupturas e de saltos qualitativos, o que, em seu entendimento, caracterizou os períodos em estáveis e períodos de crise.

Para ele, as crises correspondem à fase de transição de uma etapa para outra, etapas que são caracterizadas por grandes mudanças de comportamento da criança. O autor deixa claro que essas mudanças estão ligadas à situação social de cada criança, isto é, às relações sociais e ao ambiente no qual elas convivem, que resultam em indicadores importantes para o seu desenvolvimento. Segundo Vigotski, esses períodos de rupturas e de crises podem ser interpretados como algo que não são estruturas fixas e nem lineares, em função das condições sociais e históricas.

Em cada fase do desenvolvimento infantil há uma atividade-guia, por exemplo: na crise pós-natal, a atividade-guia é o momento de o bebê mamar; na crise do primeiro ano, a atividade-guia é a comunicação com a mãe; na crise da primeira infância, a atividade-guia inicia-se com a manipulação dos objetos e o desenvolvimento da linguagem; na crise da pré-escola, a atividade-guia é a brincadeira; e, na crise da idade escolar, a atividade-guia são os estudos.

Facci (2004) esclarece que, de acordo com a concepção de Leontiev e Elkonin, a periodização do desenvolvimento infantil se dá por estágios de desenvolvimento, sendo que cada estágio é caracterizado por uma atividade principal. As experiências vividas pela criança em cada estágio de sua vida é que causam mudanças qualitativas no seu desenvolvimento psíquico.

Por isso, na análise de Leontiev (2010), nem toda atividade realizada pela criança, ou aquela atividade que leva mais tempo, podem ser consideradas como atividade principal. Para esse autor, somente nas atividades que respondem às necessidades de aprendizagem da criança, é que se formam novos processos psíquicos ou são reorganizados os processos já existentes, causando mudanças psicológicas na personalidade da criança.

Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, Leontiev (2010) evidencia que devemos começar a analisar o desenvolvimento da atividade da criança pela realidade concreta de sua vida e de como ela é constituída no mundo que a cerca. Esse autor explica que é somente dessa forma que podemos ver o papel das condições externas da vida da criança. Baseado no estudo da própria atividade infantil de desenvolvimento, podemos compreender “[...] qual o papel condutor da educação e da criação, operando e determinando, portanto, sua psique e sua consciência” (Leontiev, 2010, p. 36). Por conseguinte, o autor afirma que a atividade principal da criança é caracterizada por três atributos, conforme seguem:

Para o primeiro atributo, ele esclarece que a atividade dominante é aquela na qual surgem outros tipos diferenciados de atividades. Ele aponta como exemplo de atividade dominante na educação da infância, na fase pré-escolar, o brinquedo. Nesse estágio do desenvolvimento infantil, a criança aprende a partir das brincadeiras.

Em segundo momento, para explicar a atividade principal sobre o desenvolvimento psicológico, ele escreve que é na atividade principal que os processos psíquicos particulares da criança tomam forma e se reorganizam. Os processos de imaginação ativa da criança, por exemplo, primeiro se organizam no brinquedo, nas crianças de pouca idade, como a pré-escolar, e os processos de pensamentos abstratos se organizam nos estudos, com as crianças em idade escolar. Vale destacar que, para Leontiev (2010), a reestruturação dos processos psíquicos na criança, só acontecem na atividade principal.

O autor também explica que alguns processos psíquicos não são diretamente reorganizados durante a própria atividade principal, porque acontecem em outras formas de atividades geneticamente ligadas a ela. Para esclarecer essa afirmação, ele registra que os processos de compreensão e de generalização das cores, por exemplo, não são organizados no brinquedo, durante a infância pré-escolar, mas

são apreendidos no desenho, nos trabalhos de utilização das cores, dentre outros. Essas são formas de atividades que só estão associadas às atividades lúdicas em suas origens, mas que acontecem com a utilização de outros recursos associados às atividades de brincar, a partir das quais elas se concretizam. Isso significa que na educação da infância, o lúdico possibilita várias atividades que são o ponto de partida para a promoção do desenvolvimento psíquico da criança.

O terceiro atributo explica que a atividade principal é aquela da qual dependem, de maneira muito particular, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, que são observadas em um certo período do desenvolvimento da criança. É, pois, no brincar que a criança, no período pré-escolar, apreende as funções sociais das pessoas e os padrões de comportamento humano. Ela entende as funções e o papel social que as pessoas ocupam nos cargos que exercem na vida real. Esse é, portanto, um momento muito especial na constituição da sua personalidade (Leontiev, 2010, p. 65-66).

Por meio dessas atividades consideradas principais é que as crianças interagem com o mundo, e em cada estágio formam novas necessidades em termos psíquicos. Nesse caminho, podemos concluir que, ao tocar na questão da atividade principal e do seu significado para o desenvolvimento da criança em um determinado período, não queremos dizer que, ao mesmo tempo não haja desenvolvimento em outras direções.

Para uma melhor compreensão dessas questões, recorreremos aos postulados de Elkonin (1987), que afirma que são variadas as atividades das crianças. Seu surgimento e conversão na atividade principal não suprime as que existiam antes, apenas modifica seu lugar no sistema geral de relações das crianças com a realidade que se tornam mais enriquecidas. Esse autor defende que a transição de um estágio de desenvolvimento de uma criança para outro é marcada por crises, as quais aparecem na fronteira entre duas idades e marcam o fim de um estágio anterior de desenvolvimento e o início do estágio seguinte.

Conforme já mencionamos, entre as diversas atividades humanas, a atividade principal é aquela que induz, de forma mais dominante, o desenvolvimento do psiquismo infantil em determinados períodos de vida. Na compreensão de Vigotski (1996), cada período de desenvolvimento, que vai do infantil ao juvenil, é marcado

por crises, denominadas como: crise pós-natal; crise de um ano; crise de três anos; crise dos sete anos; crise dos treze anos e crise dos dezessete anos.

O período pós-natal, segundo Pasqualini (2009), é considerado como uma transição crítica do desenvolvimento intra e extra-uterino que Vigotski denominou de vida psíquica individual do bebê, caracterizada no momento da separação do bebê do organismo da mãe, “[...] convertendo sua existência individual, e caracteriza-se pela fusão de sensação e afeto, indistinção de objetos sociais e físicos, passividade e ausência de vivência social” (Pasqualini, 2009, p. 36).

Ainda nesse sentido, quando acontece uma transformação no estado psíquico e social da criança, no qual a atividade principal é a comunicação com os adultos, percebe-se as primeiras reações socialmente mediadas por outro, que, ao ouvir o som da voz de um adulto, sorri ou chora, por ser um recurso complexo utiliza os para se comunicar. A situação social dele é de dependência total de um adulto, sendo nesta fase o afeto primordial e responsável pelas funções motoras e sensoriais características do período.

Com a utilização da linguagem com as primeiras palavras para se expressar os desejos, em meio às primeiras utilizações de instrumento para uso de palavras, ocorre a crise do primeiro ano. Esse período é marcado pela linguagem autônoma infantil, que se diferencia da linguagem do adulto. A linguagem autônoma tem uma de suas peculiaridades, na qual a criança utiliza uma única palavra para se referir a todo um conjunto de objetos, tendo a função de indicar apenas, carecendo da função significadora. Quando se forma a linguagem autêntica na criança, ela elimina a linguagem autônoma infantil, encerrando esse período crítico, transformado para a etapa da primeira infância, na qual acontece o desenvolvimento da percepção e o desenvolvimento da linguagem.

A criança internaliza os significados dos objetos no sentido de um todo. Assim, com o desenvolvimento da percepção e da linguagem uma nova formação psíquica surge, caracterizada como o surgimento da sua consciência. O seguinte período no processo de desenvolvimento infantil, de acordo Vigotski (1996), é a crise dos três anos, que se caracteriza por sintomas que são o negativismo, a teimosia, a rebeldia e a insubordinação, esclarecendo que:

O negativismo refere-se ao fato de a conduta da criança opor-se a tudo o que lhe propõem os adultos – ressaltando-se que não se trata de uma reação ao conteúdo específico das solicitações ou

proposições, mas ao fato mesmo de tal solicitação ter sido feita pelo adulto. A teimosia refere-se à atitude da criança de insistir em ser atendida em suas exigências, destacando-se que tal insistência não se deve ao desejo intenso da criança de obter algo, mas ao fato de querer ser atendida em algo que ela disse ou exigiu anteriormente (tendência voltada a si mesma, e não ao outro – o adulto, como no caso do negativismo). A rebeldia é uma atitude de protesto generalizado, dirigido não a pessoas (como no caso do negativismo), mas às normas educativas e ao regime de vida imposto à criança (Pasqualini, 2009, p. 37).

De acordo com a referida fase, Pasqualini (2009) salienta que as crianças são consideradas difíceis de ser educadas. Vale ressaltar a importância de compreender o desenvolvimento desse processo de crise da criança para o docente que atua na área da Educação, junto à criança na faixa etária da Educação Infantil. As atitudes docentes poderão ajudar na definição do processo de desenvolvimento infantil, fortalecendo a autonomia e a independência da criança.

Ainda sobre os períodos de desenvolvimento infantil, conforme já anunciamos sobre as atividades dominantes em certos períodos da vida humana, Leontiev (2004) investigou a periodização com base no conceito de atividade dominante, afirmando que a **atividade principal na infância é a brincadeira** que, diante dela, a criança se apropria do mundo objetivo, desenvolvendo suas funções psíquicas. O autor apresentou três atributos à atividade principal a saber:

- 1) Ela é a atividade sob a forma da qual aparece e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividades. [...] ela aparece pela primeira vez na idade pré-escolar. [...] a criança começa a aprender jogando.
- 2) A atividade dominante é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares.
- 3) A atividade dominante é aquela de que dependem mais estreitamente as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança observadas numa dada etapa do seu desenvolvimento (Leontiev, 2004, p. 311).

Desse modo, a atividade principal que dá condições para as transformações mais significativas nos processos da personalidade infantil em um determinado período de desenvolvimento e conforme as condições históricas concretas influenciam no conteúdo dessa atividade.

Do ponto de vista de Leontiev (2004), os estágios de desenvolvimento são marcados pelas atividades que envolvem as crianças integralmente, sendo que por intermédio das mediações, causam maiores saltos de desenvolvimento e definem alguns estágios reais nos quais acontece o desenvolvimento.

O jogo é a atividade principal na criança pequena com idade de 3 a 5 anos. Trata-se do período da vida da criança a partir do qual, aos poucos, se envolve no mundo das atividades que a cercam. Pela atividade dos jogos, acontece a manipulação de objetos ao seu redor. Se analisarmos toda as particularidades da criança nesse processo da pré-escola, descobrimos que “[...] facilmente o seu fundamento geral; é a posição real da criança a partir da qual ela descobre o mundo das relações humanas, posição condicionada pelo lugar objetivo que ela ocupa nestas relações” (Leontiev, 2004, p. 306-307).

Como exemplo, podemos mencionar que a criança quando inicia a vida pré-escolar, apresenta necessidades diferentes de quando não frequentava a escola. Essas necessidades provocam interesses que envolvem uma atividade como a do brincar com outra criança. Então, essa atividade estabelece uma maneira de a criança apropriar-se dos conhecimentos presentes na cultura social, e as relações que são condicionadas.

Leontiev (2004) a denomina como atividade principal e explica que cada atividade pode modificar-se à medida que surgem novos propósitos. Dessa maneira, “[...] não é a idade da criança que determina, enquanto tal, o conteúdo do estágio do seu desenvolvimento, mas, pelo contrário, a idade da passagem de um estágio a outro depende do seu conteúdo e muda com as condições sócio-históricas” (Leontiev, 2004, p. 312-313). Assim, podemos dizer que cada nova geração encontra condições de vida diferentes, as quais possibilitam tal conteúdo ou atividades para o desenvolvimento da criança.

Corroborando o ponto de vista de Vigotski, temos a concepção de Leontiev, (2004), que escreve sobre a crise dos três anos, dos sete anos, e a crise da adolescência, que, segundo ele, estão ligadas a uma mudança de estágios. Para o teórico, a existência das crises se deve “[...] ao amadurecimento das particularidades internas da criança e das contradições que daí resultam entre a criança e o meio” (Leontiev, 2004, p. 314). Ou seja, cada crise é um sinal de ruptura, de uma etapa para outra, alternando em períodos estáveis e críticos.

Em períodos estáveis, o desenvolvimento é devido principalmente à “micro” mudanças de personalidade na criança. Essas micro mudanças se acumulam e aparecem, mais tarde, como uma nova formação qualitativa em nova uma idade da criança. Portanto, em momentos de crise, a personalidade de uma criança pode sofrer repentinamente mudanças e rupturas radicais em um período de tempo relativamente curto, pois uma nova qualidade se desenvolve nos relacionamentos da criança com os outros ambientes com os quais ela se corresponde.

Nessa perspectiva, a análise de Elkonin (1987), embasado nos estudos da periodização das idades de Vigotski e nos estudos da teoria da atividade de Leontiev, relata que o sujeito passa por três fases (primeira infância, infância e adolescência) e apresenta os principais períodos do desenvolvimento pelos quais as crianças passam, sendo eles: **primeira infância**, constituída pelo período da comunicação emocional direta que abrange desde os primeiros meses até um ano de idade, seguida da atividade objetal manipulatória, que abrange a partir do primeiro ano de vida e vai até os três anos de idade; período da **infância**, caracterizado pelo jogo de papéis sociais (na idade escolar), que abrange dos três aos seis anos de idade e pela atividade de estudo também na idade escolar; período da **adolescência**, que vai dos dez aos dezessete anos, caracterizada pela comunicação íntima pessoal e de estudos, seguida pela atividade profissional.

De acordo com o processo dialético e de desenvolvimento da criança, desde o nascimento os bebês interagem e se manifestam estabelecendo uma comunicação com o adulto, por meio do choro, dos risos, ou de desconfortos biológicos. Essa interação com o mundo caracteriza sua atividade principal que é a comunicação emocional. A partir de um ano e meio de idade, a criança já compreende o mundo ao seu redor a sua maneira, pegando, observando, explorando os objetos. Por meio das descobertas do uso social dos objetos, as crianças avançam no processo de desenvolvimento psicológico.

Na escola da infância na idade entre cinco e seis anos, a criança ganha autonomia, entende que pode ser mais independente, criando ideias das futuras ações, como a escolha da roupa que vai usar, com qual brinquedo vai brincar. A situação social nesse momento alcança o desenvolvimento psíquico específico e irrepitível que, no decorrer das transformações, já compreende algumas regras impostas.

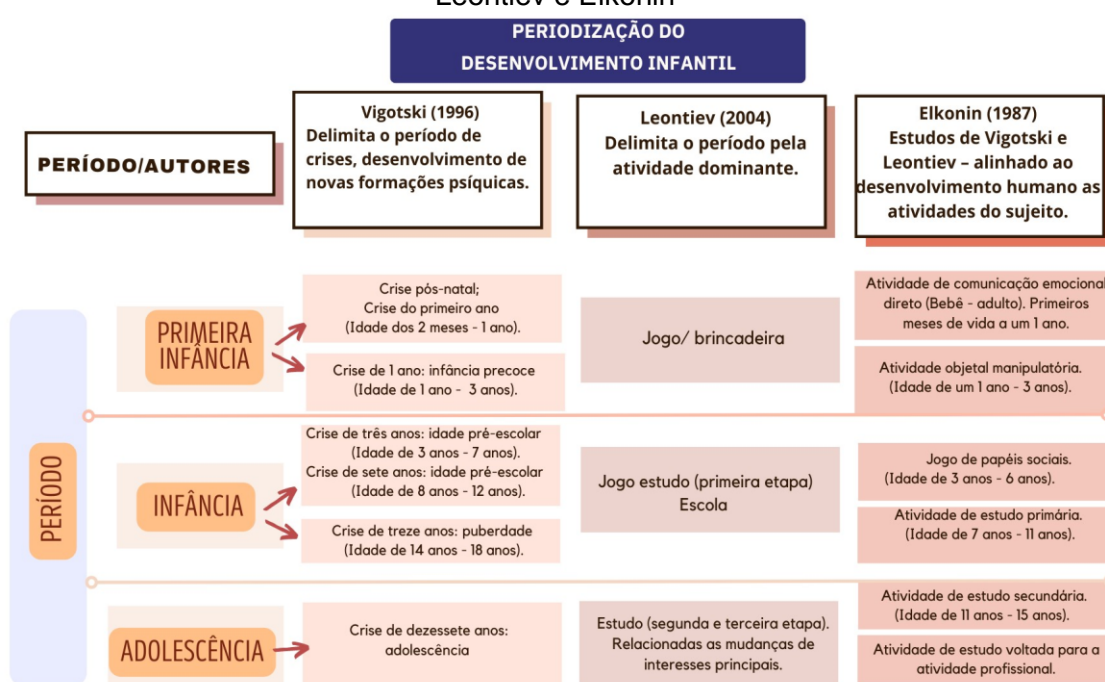
A criança mediana entre 5 e 6 anos já entende as regras impostas pelos adultos, ao longo da primeira infância o significado das palavras muda, e isso é uma mostra do progresso mental das crianças. Trajetória que permite à criança adquirir novas propriedades da personalidade (Pasqualini, 2006, p. 8).

Nessa faixa etária, de acordo com a autora supracitada, o desenvolvimento psicológico da criança causa mudanças nas suas funções, que encaminham para saltos qualitativos no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que seriam a **percepção**, a **memória**, a **linguagem** e o **pensamento**.

Por fim, faremos uma breve análise da periodização da atividade humana, com o principal foco no período do desenvolvimento infantil, no qual Vigotski, Leontiev e Elkonin trazem ênfases diferenciadas, mas que apresentam uma continuidade em suas ideias sobre a periodização a partir dos períodos de: primeira infância, infância e adolescência.

No quadro 1, expomos um quadro comparativo para melhor compreensão.

Quadro 1 – Comparativo entre a periodização do desenvolvimento infantil de Vigotski, Leontiev e Elkonin



Fonte: organizado pela autora, com base nos dados dos estudos expostos por Vigotski (1996), Leontiev (2004) e Elkonin (1987).

Podemos observar no quadro 1 que existe uma continuidade dos pensamentos sobre a periodização elaborada pelos autores supramencionados. Vigotski (1996) considera a periodização do desenvolvimento, analisando as

questões internas, sobre a estrutura da personalidade e da atividade na criança, composta por fases do desenvolvimento psíquico, caracterizado por períodos de crises. Leontiev (2004) e Elkonin (1987) analisaram a periodização a partir das influências da atividade social e das relações estabelecidas pelas crianças, tomando como referência a categoria da atividade dominante, dando continuidade aos pensamentos da linha histórico-cultural iniciada por Vigotski.

É importante ressaltar que os estágios de desenvolvimento descritos pelos autores citados no decorrer deste estudo, frisam a importância de compreender o desenvolvimento humano e a periodização do desenvolvimento psíquico infantil. Nessa perspectiva, podemos entender que o psiquismo humano se desenvolve por meio da atividade social, a qual tem como característica principal a mediação por meio de instrumentos que estão entre o sujeito e o objeto de sua atividade.

Assim, Elkonin (1987) enfatiza que, para compreender o desenvolvimento psíquico, é necessário entender o lugar que as crianças ocupam nas relações humanas. Para os autores da THC, a criança não muda seguindo uma linha evolutiva de desenvolvimento, o que muda são as condições objetivas de sua vida, suas interações sociais. Essas transformações condicionam mudanças internas, fazendo com que a criança avance de um estágio para outro. A infância, nessa perspectiva, tem um caráter histórico concreto e as especificidades de cada idade da criança são historicamente modificadas, em que cada período de desenvolvimento possui uma sequência no tempo, mas, de fato, não são imutáveis, pois dependem das situações concretas que exercem influências no conteúdo de cada estágio individual da criança.

Para os autores, os estágios de desenvolvimento possuem uma sequência no tempo, que não são imutáveis. Assim, fica claro que o desenvolvimento é um complexo processo dialético que é historicamente determinado pelas condições históricas que exercem influências sobre o conteúdo de cada estágio individual, como também no curso de todo processo do desenvolvimento psíquico em sua totalidade, em que acontece a passagem dos estágios, não de forma evolutiva, mas de forma revolucionária.

Leontiev (2010) mencionou que os professores devem ter uma compreensão profunda de como ocorrem os processos de desenvolvimento infantil para que possam estabelecer finalidades adequadas para suas atividades, a partir das quais

possam conduzir conscientemente o processo de ensino, promover o desenvolvimento psíquico das crianças.

Como vimos até o momento, os autores consultados neste estudo não ignoram as definições biológicas da espécie humana. Todavia, na síntese dos seus pensamentos, Vigotski atribuiu uma importância à dimensão social, que permeia a interação do indivíduo com o mundo a sua volta, fornecendo mecanismos psicológicos e formas de ele comportar-se nesse mundo. Nesse aspecto, o aprendizado se torna uma ferramenta fundamental para o processo de desenvolvimento das funções psicológicas na criança.

O desenvolvimento total do ser humano depende do aprendizado adquirido em um determinado grupo social. Ou seja, a criança só conseguirá falar se conviver em uma comunidade de indivíduos falantes. As suas condições orgânicas, embora sejam necessárias, não são de maneira suficiente para adquirir a linguagem, haja vista que a linguagem é social e serve para os indivíduos se comunicarem no coletivo.

Nesse sentido, “o aprendizado é o aspecto necessário e universal, uma garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas” (Rego, 1995, p. 71). Portanto, sem o aprendizado, não conseguimos desenvolver totalmente as nossas capacidades intelectuais. Na medida em que evidencia a questão do desenvolvimento psíquico da criança em relação aos processos educativos, a análise entre a atividade da criança e o desenvolvimento infantil promove ideias sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Ao apresentar sua perspectiva, Vigotski (2010), em sua obra “Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar”, analisa inicialmente a abordagem de outros teóricos da psicologia. O termo “aprendizado”, segundo o autor, tem um sentido amplo na Língua Portuguesa, logo, deixaremos claro o sentido que utilizaremos neste estudo: quando for citado pelo autor, aprendizado (em russo *obuchenie*) se refere ao processo de ensino e ao processo de aprendizagem, pois não considera possível classificar os dois aspectos de forma independente.

Por essa razão, nesta investigação, os nossos estudos buscam trazer a compreensão, explicando, de uma forma geral, a relação entre aprendizagem e

desenvolvimento na infância, em alguns momentos relacionando-os com o período escolar da Educação Infantil.

Segundo Vigotski (2010, p. 103), em sua obra, relata a questão do “ensino, aprendizagem e desenvolvimento”, afirmando que existem vários pensamentos e pontos de vistas sobre esse tema em questão e os enquadra em três categorias. Na primeira categoria, apresenta o entendimento de que a aprendizagem é um processo externo, paralelo ao processo de desenvolvimento infantil, mas que não acontece ativamente neste processo e não o modifica totalmente, visto que “a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua direção” (Vigotski, 2010, p. 103).

Vigotski (2010) situa a teoria de Piaget como representante deste pensamento, que afirma, em seus estudos, que o desenvolvimento do pensamento das crianças ocorre de forma independente de sua aprendizagem, considerando que a aprendizagem deve seguir o desenvolvimento, ou seja que as funções psicológicas devem ter atingido um determinado nível de maturidade antes que aconteça o processo de aprendizagem.

Esta categoria implica uma independência entre os processos, postulando uma nítida separação entre ambos no tempo, e afirmando que o processo de “desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a conseqüente maturação de determinadas funções, antes da escola fazer a criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos” (Vigotski, 2010, p. 104).

A segunda categoria contradiz a primeira, afirmando que aprendizagem é desenvolvimento. Atribui uma importância à aprendizagem como primeiro plano no desenvolvimento infantil. A teoria considera a existência de um desenvolvimento paralelo entre os dois processos, de forma que cada fase da aprendizagem corresponda a uma fase do desenvolvimento, ou seja, a base de tudo é a aprendizagem. Essa segunda categoria parte de uma identificação total entre desenvolvimento e aprendizagem e, portanto, levada ao extremo, não os diferencia em nada.

O desenvolvimento e a aprendizagem sobrepõem-se constantemente, como duas figuras geométricas perfeitamente iguais. O problema de saber qual é o processo que precede e qual é o que segue carece de significado para esta teoria. O seu principal fundamento é a simultaneidade, a sincronização entre os dois processos (Vigotski, 2010, p. 105).

De acordo com Vigotski (2010), essa categoria de pensamento tem como representante Thorndike⁶, William James⁷ e outros autores, que consideram os processos de aprendizagem e de desenvolvimento infantil como um processo único, o que torna impossível compreendê-los separadamente, pois analisam o desenvolvimento do psiquismo humano por intermédio do repertório dos hábitos de comportamento do indivíduo. Dessa forma, nessa categoria, o desenvolvimento é considerado como uma sombra da aprendizagem.

Na terceira categoria, o teórico tenta conciliar os extremos dos dois primeiros pontos de vista, fazendo-os coexistirem, afirmando que ambos estão parcialmente corretos. Vigotski (2010) apresenta um exemplo claro, que é a teoria de Koffka⁸ e o movimento gestaltista, segundo o qual o desenvolvimento mental da criança é caracterizado por dois processos que, embora sejam conectados, são de natureza diferente e se condicionam reciprocamente. De um lado está a maturação que depende diretamente do processo de desenvolvimento do sistema nervoso e, em parte, na aprendizagem que é em si mesma o desenvolvimento da criança. É fundamental dizer, de acordo com o autor, que esta interação não está apresentada com clareza nos estudos e nas publicações de Koffka, pois foram encontradas anotações sobre a conexão desses dois processos. O mais importante dessa teoria “consiste numa ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança” (Vigotski, 2008, p. 106).

Com base no que foi citado, é necessário analisar, pois Vigotski (2010) considera que a terceira categoria necessita ser analisada com mais atenção, haja vista que nos remete diretamente a um problema no processo pedagógico, que nos dias atuais chamamos de “o problema da disciplina formal”.

O conceito de disciplina formal, que encontra a sua expressão mais clara no sistema de Herbart, liga-se a ideia de que cada matéria geral da criança, e que as diversas matérias ensinadas têm uma importância concreta no desenvolvimento mental geral da criança, e

⁶ “Edward Lee Thorndike (1874-1949) deixou um legado à psicologia comportamental que se estende dos fundamentos e medidas da psicologia experimental até a construção de ferramentas de avaliação psicológica e para a educação de crianças e adultos. Thorndike formulou a lei do efeito” (Bizerra; Ursi, 2014, p. 122-124).

⁷ William James (1842-1910) foi um filósofo e importante psicólogo norte-americano. Um dos criadores da escola filosófica conhecida como “pragmatismo” Na psicologia, podemos destacar o livro publicado em 1872 chamado **Princípios de Psicologia** (Bertoni, 2011, p. 7-16).

⁸ Kurt Koffka (1886-1941) foi um Psicólogo e um dos principais autores do princípio da Psicologia Gestalt (Cruz; Santos Filho; Barreto, 2022, p. 858-859).

que as diversas matérias diferem no valor que representam para este desenvolvimento geral (Vigotski, 2010, p. 106).

Do ponto de vista desta citação, a escola deverá ensinar as matérias que contêm conteúdos de grande valor para o processo de desenvolvimento mental, em geral. Vigotski, não satisfeito com o ponto de vista dessas categorias já apresentadas, pretende desenvolver o entendimento da aprendizagem em seu significado autônomo, em vez de remove-la facilmente com um meio para o desenvolvimento infantil.

Segundo ele, a aprendizagem vem antes do desenvolvimento e a “aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligadas entre si desde os primeiros dias de vida da criança” (Vigotski, 2010, p, 110-111). O autor enfatiza que essa questão é complexa, e se divide em dois problemas de compreensão “[...] a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral e depois as características específicas desta inter-relação na idade escolar” (Vigotski, 2010, p, 110-111).

Podemos compreender, com base em Vigotski, que não devemos negar que a aprendizagem começa no vácuo, mas que depende sempre de uma etapa definida do desenvolvimento que a criança alcançou na sua infância antes de ter acesso à vida na Educação Infantil, pois de segundo Ivic (2010) a aprendizagem da criança na Educação Infantil nunca parte do zero. Toda a sua aprendizagem tem uma pré-história. Ou seja, o autor considera que a aprendizagem se inicia no começo da vida da criança, pois, enquanto cresce, se desenvolve em todos os domínios (físico, cognitivo e socioemocional) e aprende no contexto de seus relacionamentos sociais. Nessa primeira fase, a aprendizagem sofre bastante influência por toda interação da criança com o meio no qual se encontra inserida.

A aprendizagem tem um papel fundamental, pois, de acordo com Vigotski, (2010, p. 115), ela conduz ao desenvolvimento, pois “[...], todo o processo de aprendizagem é uma forma de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem”. O ensino está sempre à frente do desenvolvimento, pois precede o desenvolvimento para remove-lo. Assim, o autor enfatiza que:

a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de

desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. [...] todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem (Vigotski, 2010 p. 115).

A partir do texto supracitado, podemos afirmar que a aprendizagem é um elemento necessário para o desenvolvimento infantil, porque ela conduz o desenvolvimento mental ativando os demais processos intelectuais das crianças. Por isso, a aprendizagem tem uma importância intrínseca necessária e universal para que aconteça na criança o aprimoramento das características humanas formadas historicamente.

Ainda em relação ao que foi mencionado anteriormente, Vigotski (2010) nega a comparação dentre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento, pois, em sua perspectiva, não há paralelismo entre ambas. Eles estão ligados enquanto processos, mas não acontecem de forma assimétrica.

Prestes (2010), em seus estudos e traduções da obra de Vigotski, ao analisar o conceito desenvolvido pelo autor sobre a zona de desenvolvimento, afirma que, no Brasil, o termo teve duas traduções diferentes, as quais precisamos analisar como se deu a apropriação desse conceito. De acordo com a autora, as primeiras traduções para o português denominam o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Outra tradução, realizada por Paulo Bezerra, estabeleceu como zona de desenvolvimento imediato, que trouxe uma tradução equivocada ao utilizar o termo imediato, apresentando uma interpretação errada para o que Vigotski analisou e compreendeu. A proposta de tradução como zona de desenvolvimento próximo ou potencial foi a mais utilizada em nosso país por estudiosos que escrevem e seguem os pensamentos de Vigotski que, em suas obras, explica a questão da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

Vigotski (2010) situa em análise essa complexa questão onde afirma que o aprendizado da criança na Educação Infantil introduz elementos novos para o seu processo de desenvolvimento. O autor identifica dois níveis de desenvolvimento: o nível ou zona de desenvolvimento real (ZDR) e o zona de desenvolvimento próximo ou potencial (ZDP) que explicaremos a seguir.

A zona de desenvolvimento real é determinada pelas conquistas já efetivadas pela criança, aquelas capacidades que ela já aprendeu ou domina sozinha sem interferência de um adulto, ou de uma criança mais experiente. Esse nível indica o desenvolvimento das funções mentais da criança que já se estabeleceram como resultado de ciclos que já foram completados. Desse modo, podemos dar como exemplo quando nos referimos àquelas atividades independentes que a criança já realiza, tais como andar de bicicleta ou resolver um problema entre outras atividades.

Segundo Vigotski (2001), na escola da infância tende-se a avaliar a criança somente na sua zona de desenvolvimento real. Isto, porque supõem que somente aquilo que a criança é capaz de fazer sem auxílio dos outros é que representa a importância no seu desenvolvimento. Seguindo a Teoria Histórico-Cultural, a definição mais usual para a Zona de Desenvolvimento Proximal, consiste na seguinte explicação:

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 2001, p. 97).

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é introduzida por Vigotski e, de acordo com Chaiklin e Pasqualini (2011, p. 666), como um nível que utiliza dois propósitos para a análise do desenvolvimento psicológico da criança (passagem de um período de desenvolvimento a outro). Um propósito seria “[...] identificar os tipos e as funções psicológicas em maturação (e as interações sociais a elas associadas)”. Ou seja, as funções que ainda não amadureceram e estão em processo de maturação, as quais são necessárias para a passagem de um período a outro. O outro propósito seria encontrar o estado atual da criança acerca do desenvolvimento dessas funções essenciais para essa passagem.

Ainda sobre essa questão, a ZDP é o que a criança é capaz de realizar com o auxílio de um adulto em colaboração com as relações sociais historicamente construídas. Isso significa que, de acordo com Vigotski (2010, p. 112), com o auxílio deste nível, podemos “[...] medir não só o processo de desenvolvimento que já se produziram, mas também os processos que ainda estão ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se”. Assim, o que a criança pode fazer hoje

com a ajuda de um adulto, amanhã poderá fazer sozinha. Portanto, o processo de desenvolvimento mental da criança só poderá ser determinado quando utilizamos os dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial.

A partir dos conceitos sobre os níveis de desenvolvimento relatados até então, tentaremos compreender porque Vigotski formulou a ZDP. Salientamos que, de acordo com Chaiklin e Pasqualini (2011, p. 667), Vigotski tentou desenvolver uma base teórica para auxiliar nas intervenções pedagógicas apropriadas que “incluísse princípios para um possível agrupamento de ensino de crianças e a identificação de intervenções específicas para crianças individuais”.

Nessa perspectiva, as intervenções deveriam ser baseadas nos procedimentos diagnósticos nos quais explicasse qual o nível atual de desenvolvimento da criança. Ainda neste caso é preciso ter entendimento teórico dos processos em que a criança se desenvolve.

Portanto, mediante essa perspectiva, ao compreendermos como acontece o desenvolvimento infantil, teremos capacidade de criar procedimentos que possam avaliar o nível de desenvolvimento no qual uma criança está, para, assim, poder, de certa forma, identificar possivelmente o que a criança necessita desenvolver.

Vigotski (2010), considera a importância desse conceito para o plano educacional, pois a compreensão da ZDP nos permite determinar os futuros passos da criança. Podemos utilizá-lo para potencializar o desenvolvimento mental da criança. Para Vigotski (2010), a escola tem a função de atuar sobre o nível potencial da criança, e de acordo com a sua teoria, um ensino instruído para o nível de desenvolvimento já alcançado é inútil para o desenvolvimento integral infantil, sendo inútil ou desnecessário.

Esse autor ainda ressalta que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 2010, p. 114). Assim, entendemos que é o bom ensino que potencializa o desenvolvimento da criança, e é ineficaz ensinar o que a criança já sabe, bem como tentar ensinar aquilo que ela ainda não está em condições de aprender.

De acordo com esse referencial teórico, Prestes (2010, p. 170) explica que Vigotski reforça a importância da zona de desenvolvimento proximal em outras atividades, não limitando somente às atividades educativas, atribuindo um papel importante “na atividade de imitação, na atividade de manipulação com os objetos e

na atividade da brincadeira”. A imitação é considerada um passo importante para o desenvolvimento das estruturas psíquicas da criança.

Vigotski tece considerações sobre o conceito de imitação e elucida que, para compreender seus estudos sobre a ZDP, temos que considerar esse termo de imitação que emerge do seu entendimento. Segundo Chaiklin e Pasqualini, (2011, p. 668), a habilidade de imitar de uma pessoa, tal como concebida por Vigotski, é o suporte para uma zona subjetiva de desenvolvimento próximo “[...] a zona objetiva existe por meio da situação social de desenvolvimento”. O conceito que o autor segue não é o de copiar por intermédio de ações, pois deseja romper com essa visão de cópia que muitos estudiosos utilizam e apresenta a questão da imitação.

Na velha psicologia e no senso comum, consolidou-se a opinião segundo a qual a imitação é uma atividade puramente mecânica. Desse ponto de vista, costuma-se considerar que, quando a criança resolve o problema ajudada, essa solução não ilustra o desenvolvimento do seu intelecto. Considera-se que se pode imitar qualquer coisa. O que eu posso fazer por imitação ainda não diz nada a respeito da minha própria inteligência e não pode caracterizar de maneira nenhuma o estado do seu desenvolvimento. Mas esta concepção é totalmente falsa (Vigotski, 2001, p. 328).

Podemos dizer que essa concepção de imitação com características de cópia é falsa pelo motivo de que uma criança não consegue imitar qualquer coisa. Dessa acepção, Vigotski (2001, p. 238) afirma que “a criança só pode imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais”. A esse respeito, podemos apresentar o seguinte exemplo: se uma pessoa não sabe jogar xadrez, mesmo que esteja diante do melhor enxadrista, lhe mostrando como ganha uma partida, a pessoa não conseguirá imitar as ações para poder vencer uma partida.

Desse modo, “[...] para imitar, é preciso ter alguma possibilidade de passar do que eu sei fazer para o que não sei” (Vigotski, 2001, p. 238). Todavia, se a criança ainda não dominar técnicas mais aprimoradas, a demonstração não ajudará com que o pensamento dê um passo avançando nesse sentido, ou seja, para imitar é necessário ter alguma possibilidade de ir além do que já sabe, para desenvolver o que ainda não faz.

Podemos fazer um adendo novo e importante sobre o trabalho em colaboração e imitação. É possível afirmar que, com auxílio, a criança pode realizar mais do que quando está sozinha. Vigotski afirma que:

O desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da imitação é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisso se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato. A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação (Vigotski, 2001, p. 331).

Em conformidade com o exposto, vale ressaltar que quando a criança inicia a vida na Educação Infantil, não aprende a realizar o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não lhe foi adquirido de conhecimento e vem a ser acessível em colaboração com o educador, sob as suas orientações, e o que torna fundamental na aprendizagem é aprender coisas novas.

A ZDP define esse campo das transições aquilo que é acessível à criança, e retrata o momento que determina a relação da aprendizagem e do desenvolvimento. Vigotski (2001) ainda acrescenta que, “na fase infantil, só é boa aquela aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz. Mas só se pode ensinar à criança o que ela já for capaz de aprender. A aprendizagem é possível onde é possível a imitação” (Vigotski, 2001, p. 332).

Portanto, a partir dos conceitos e das abordagens realizadas até então, no decorrer deste estudo, podemos afirmar, a partir dos pressupostos de Vigotski, que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão em inter-relações complexas. O aprendizado só é bom quando está à frente do desenvolvimento. Nesse caso, motiva e aciona uma série de funções para a vida toda, que estavam em fase de amadurecimento e em zona de desenvolvimento potencial. Trata-se do principal papel da aprendizagem no desenvolvimento, por isso essa só é propícia quando realizada nos limites de um período determinado pela ZDP.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta subseção, discutiremos sobre as contribuições do lúdico para a Educação Infantil na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento psíquico da criança. Como vimos anteriormente, o conceito da Teoria Histórico-Cultural foi fundamental para a compreensão do desenvolvimento infantil e, assim, ancorados na teoria vigotskiana, podemos afirmar que o lúdico na Educação Infantil ganha importância crucial para o desenvolvimento da criança.

É por intermédio da atividade lúdica na infância que a criança começa a se preparar para a vida adulta, assimilando os meios culturais dos espaços nos quais convive, socializando-se e adaptando-se às condições que a sociedade lhe oferece. Assim, desenvolve suas capacidades de interagir, de competir, de descobrir e aprende a se comportar como um ser social. Além de proporcionar prazer e divertimento às crianças, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras auxiliam no pensamento reflexivo das crianças e, muitas vezes, são desafiadores para elas. Nessa perspectiva, uma atividade lúdica oferece experiências concretas que se tornam indispensáveis para as operações cognitivas na infância. Todos os tipos de jogos e brincadeiras são psicologicamente importantes, modelam a personalidade da criança e auxiliam no desenvolvimento global na infância (Leontiev, 2010).

O lúdico acompanha a criança em todas as fases de sua vida, é predominante especialmente na infância, na qual poderá servir como atividade dominante para o trabalho docente na Educação Infantil. O ser humano, em toda a sua vida, está descobrindo e aprendendo algo por intermédio da socialização com seus pares, pelo meio social em que vive, mediante as descobertas e por meio da imaginação.

Esse ato de descobertas e de interações acontece muito no decurso da infância, por meio das brincadeiras, nas quais as crianças buscam intensamente desvendar o mundo que as cerca. O lúdico permite o desenvolvimento integral e uma visão de mundo de maior compreensão do real. Por intermédio dessas descobertas e pela imaginação, a criança consegue se expressar, reconstruindo a realidade que a cerca.

A utilização do lúdico, seja na forma de brincadeiras ou nos jogos, é considerada por alguns autores como um meio de facilitar o processo de construção de conhecimento. Sendo assim, discutimos mais detalhadamente sobre as ideias de

um pensador clássico da Teoria Histórico-Cultural, Daniel B. Elkonin (1904-1984), um estudioso que compreende a importância da brincadeira e do jogo a partir dessa mesma perspectiva, considerando as contribuições e as ideias elaboradas por Vigotski e Leontiev acerca da temática que abordaremos mais adiante.

De acordo com Elkonin (2009), o brinquedo acompanha a história da Humanidade e se perpetua, no sentido de que muda ou se adequa conforme os padrões de cada sociedade ou de cada época. Em síntese, para compreendermos a brincadeira e o lugar que ela ocupa na Teoria Histórico-Cultural, precisamos entender o papel do lúdico na Educação Infantil e o que ele proporciona para o desenvolvimento da criança. Primeiramente, a brincadeira é uma forma de atividade humana na qual a criança se apropria das experiências e das práticas sociais. Ao brincar, são organizadas as funções psíquicas superiores que ajudam no desenvolvimento e na formação da personalidade na criança.

Embasados na THC a brincadeira não é compreendida como fenômeno natural ou de origem biológica, pois cada criança carrega situações vivenciadas historicamente por ela. Elkonin (2009, p. 48), considera que o jogo infantil só pode ser compreendido “[...] pela correlação existente entre eles e a vida da criança em sociedade”.

Não por acaso, o jogo e a brincadeira têm fundamentos na natureza cultural, e o seu desenvolvimento depende da ação do adulto com a criança. Nesta perspectiva, o jogo e a brincadeira têm caráter social pois caracterizam a ação na atividade lúdica da criança, e sua importância consiste em conduzir seu desenvolvimento psicológico, gerando as capacidades psíquicas superiores, tais como: a atenção, a concentração, a memória, a comunicação, a linguagem e a imaginação, que ajudam no desenvolvimento infantil. Podemos compreender também que o jogo “afeta os aspectos mais importantes do desenvolvimento psíquico da personalidade do pequeno em conjunto, o desenvolvimento de sua consciência” (Elkonin, 1987, p. 84) que é primordial para a infantil.

Na brincadeira, a criança aprende e expressa sua linguagem por meio de atitudes e gestos os quais têm muitos significados, haja vista que ela – a criança – investe em suas emoções construindo um mundo ao seu modo, por isso a brincadeira deve ser levada a sério pelos professores. A criança, ao brincar de forma

livre, passa a ser guiada por uma esfera imaginária, em que é possível reproduzir as relações interpessoais que observa em seu dia a dia.

Todavia, cabe ressaltar que, por ser uma atividade prazerosa, a atividade lúdica não deve ser pautada como uma brincadeira apenas para deixar a criança passar o tempo. Pelo contrário, a atividade lúdica é um recurso pedagógico que trabalha a brincadeira de forma séria e deve ser vista como um instrumento de aprendizagem, correspondente ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, cultural e emocional da criança. Isso, pois essa atividade possibilita a relação da criança com o mundo, e, o brincar, a prepara para lidar com suas emoções, atuando na formação de sua personalidade.

Em relação ao brinquedo, compreenderemos como os processos psíquicos aparecem e são formados na criança durante o período no qual ela realiza a atividade do brincar. Prestes (2010, p. 35) ressalta que a criança é movida pela atividade de brincar, por conseguinte, “[...] somente nesse sentido a brincadeira pode ser determinada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança”.

Dessas acepções podemos destacar que, de acordo com Prestes (2010), a brincadeira de faz de conta é uma das atividades-guia para a criança, pois, ela vai guiar o desenvolvimento psicológico da criança, formando neoformações. Nesse sentido, a atividade do brincar tem um importante papel, pois não se trata de uma atividade qualquer ou de apenas um divertimento, mas causa transformações no desenvolvimento, ampliando as possibilidades da condição humana da criança. A atividade-guia é o que desempenha uma função nas transformações do psiquismo. Isto é, na brincadeira de faz de conta a criança abre as portas para a imaginação, ao imaginar a criança desenvolve seu pensamento abstrato, aprendendo sobre as regras sociais.

Leontiev (2010), discutindo sobre o desenvolvimento do psiquismo na criança, destaca que a brincadeira é uma atividade principal e faz o seguinte registro:

Designamos por esta expressão não apenas a atividade freqüentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento da criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo alguma, a maior parte do tempo da criança. A criança pré-escolar não brinca mais que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamando de atividade principal aquele em conexão com a qual ocorrem as mais

importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (Leontiev, 2010, p. 122).

Nesse sentido, na visão de Leontiev (2010) a brincadeira é a atividade principal na idade de quatro e cinco anos na Educação Infantil, porque o tipo de brincadeira que prevalece nessa idade é denominado por jogo padronizado ou jogos de papéis. Segundo o autor, esse tipo de brincadeira provoca importantes mudanças no processo de desenvolvimento da criança, dentre eles se desenvolvem os processos psíquicos que ajudam a preparar o caminho de uma etapa da criança para um novo e mais avançado nível de desenvolvimento. O autor afirma que a base do jogo tem natureza social, porque nasce das condições de vida que a criança vive em sociedade, das relações sociais que estabelece com seu meio, das observações e das experiências vivenciadas.

Leontiev (2010) continua a afirmar que precisamos compreender traços específicos nas brincadeiras pré-escolares, pois:

Há formas de brinquedos que diferem em seu conteúdo e origem. Há jogos, por exemplo, que só são disputados em uma certa situação e que desaparecem com ela; eles são individuais e não podem ser repetidos. Tal jogo começa repentinamente, é disputado, e desaparece para sempre; ele é produto de condições casuais e não tem tradição. Há também jogos tradicionais, como a amarelinha. As regras podem variar, e as maneiras de desenhar os quadros também podem ser diferentes, mas os princípios do jogo permanecem inalterados (Leontiev, 2010, p. 124).

Assim, os brinquedos podem variar em seu conteúdo, conforme suas origens históricas mudam. O brinquedo surge na criança nas crianças pequenas, por meio de sua necessidade de agir em relação ao mundo dos objetos disponíveis a ela e em relações ao mundo adulto que a rodeia, surgindo uma necessidade de atuar como um adulto, isto é, de agir da forma que as crianças vêem os outros agirem. A criança “[...] deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo e não é ainda capaz de aprender a fazê-lo; ou seja, está além de sua capacidade de fazer” (Leontiev, 2010, p. 125). Nesse sentido, acontece uma substituição de um objeto que pertence ao mundo dos objetos acessíveis à criança, que o troca no lugar do cavalo nas brincadeiras.

Na interpretação de Vigotski (2008), nas crianças pequenas surgem necessidades específicas, impulsos que se tornam importantes para seu

desenvolvimento e que a direcionam para a brincadeira. Isto é, ocorre porque nesta faixa etária da criança acontece uma série de desejos não-realizáveis de imediato. O autor complementa: “parece-me que, [...] se não houvesse o amadurecimento das necessidades não-realizáveis imediatamente, então não existiria a brincadeira” (Vigotski, 2008, p. 25).

O autor esclarece que não devemos fazer a definição das brincadeiras como critérios de satisfação, sobre o qual podemos dar o exemplo de chupar uma chupeta, que proporciona uma satisfação funcional. Afirma que estudos demonstram que a brincadeira não se desenvolve apenas por esse critério de satisfação e justifica que há várias atividades que podem proporcionar a satisfação nas crianças bem mais intensas do que nas brincadeiras.

Na perspectiva de Vigotski (1991^a), nem todos os jogos são prazerosos, principalmente no final da fase pré-escolar, na qual os jogos que dão prazer para a criança são aqueles cujo resultado interessa somente para ela. Por exemplo, como nos jogos de competições que somente uma criança ou um grupo delas sai vitorioso.

Na concepção de Leontiev (2010), o conteúdo da ação da brincadeira é apresentado pela psicologia como uma ação real para a criança, pois ela retira esta ação da realidade, que foi observada no mundo do adulto. Um exemplo disso é se a madeira está desempenhando o papel do cavalo em uma brincadeira, os movimentos da criança corresponderão exatamente iguais aos que ela observou no comportamento dos adultos na vida real. Logo, muitas brincadeiras requerem da criança uma certa habilidade e destreza em suas ações motoras. Portanto,

[...] nas premissas psicológicas do jogo não há elementos fantásticos. Há uma ação real, uma operação real e imagens reais dos objetos reais, mas a criança, apesar de tudo, age com a vara como se fosse um cavalo, e isto indica que há algo imaginário no jogo como um todo, que é uma situação imaginária (Leontiev, 2010, p. 127).

Em consonância com o autor, podemos constatar que, na situação imaginária, a criança vê o objeto, mas age diferentemente em relação ao seu significado. Esta ruptura entre o significado e o sentido de um objeto na brincadeira só acontece realmente no processo de brincar da criança, ela surge ao longo da brincadeira e essa separação acontece de forma espontânea.

As crianças na tenra idade, aproximadamente até uns dois anos, de acordo com Vigotski (2010), não se envolvem em situações imaginárias, pois não conseguem ainda fazer a separação entre o objeto e o seu significado, só posteriormente conseguirão fazê-lo.

Os brinquedos para as crianças no período pré-escolar são importantes, pois suas ações são sempre reais, visto que assimilam a realidade humana. Assim, o brincar é um caminho pelo qual a criança percebe o mundo no qual vive, ao que é instigada a mudar. O brinquedo não aparece de uma fantasia, mas é construído no mundo imaginário da brincadeira da criança, pelo qual ela introduz a realidade.

No decorrer do desenvolvimento do jogo, de acordo com Pimentel (2008), quando nos atentamos na observação da ação das crianças durante a situação lúdica, podemos perceber a motivação separada da percepção, isto é, a criança se torna livre para interagir de modo diferente aos significados que os objetos indicam. Na situação lúdica do jogo, ela vê, ouve e manuseia um objeto fazendo de conta que é outro “existente somente no simbolismo lúdico” (Pimentel, 2008, p. 120).

Dessa forma, é nas primeiras brincadeiras infantis que a simbolização do jogo surge, a partir de quando a criança adquire a linguagem. Não obstante, “[...] é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (Pimentel, 2008, p. 120).

De acordo com a autora, quando a criança está em situação de não jogo ela é incapaz de conceber que um cabo de vassoura possa ser um cavalo, não consegue separar o campo da significação do campo das percepções. No entanto, quando a criança brinca, acontece a separação destes campos, tornando possível a capacidade imaginativa de existir um significado inexistente para um objeto e uma ação envolvida na brincadeira.

Em torno dos dois e três primeiros anos de vida, a criança ainda não reconhece que o significado pode ser descolado dos objetos, isto é, que pode ser descontextualizado, pois não é um atributo ou propriedade. Portanto, mesmo invertendo a razão objeto/ significado (boneco/ninar) para significado/objeto (ninar/qualquer objeto que possa servir como boneco), a criança não tem consciência que opera mentalmente dessa maneira (Pimentel, 2008, p. 121).

Podemos dizer que, nessa fase apontada pela autora, acontece o desenvolvimento da relação significado/ação que é semelhante à relação

significado/objeto ou seja, a criança age não tendo consciência dos significados atribuídos à situação. Se, no caso, lhe perguntássemos como imitar um cavalo, a criança não responderia com palavras, mas tentando fazer os movimentos de saltitar e galopar com os pés, imitando estar andando a cavalo.

A criança torna-se capaz de antecipar o significado que quer realizar as suas ações, exercitando os gestos de acordo com os objetivos alcançados, uma fala organizada de sua ação, pois no mundo imaginativo da brincadeira da criança a “ação submete os jogos do brincar a outra realidade. A criança vê, percebe um objeto, mas age de modo diferente ao que vê, dando origem à separação entre o campo significado e o campo perceptivo” (Pimentel, 2008, p. 122).

Brougère (1998), em concordância com Pimentel (2008), ressalta que, brincando, a criança desenvolve a capacidade de substituir objetos reais por objetos abstratos, mantendo o vínculo com o original. Nesse sentido, o jogo baseia-se na realidade, conserva as mesmas ações dos comportamentos dos adultos no dia a dia, mas de uma forma generalizada.

Ainda, Brougère (1998) afirma que a situação lúdica está associada àquilo que a criança conhece de certa forma no seu contato com a cultura existente, podendo contribuir para que novas habilidades possam ser desenvolvidas. Destacamos, assim, a importância do lúdico no desenvolvimento psíquico da criança.

Toda ação é impulsionada por uma necessidade e, no caso da brincadeira, esta é movida pelo desejo não realizado, por isso, a criança se desloca da realidade para uma situação imaginária. Por conseguinte, Pimentel (2008) exemplifica dizendo que, quando a criança não pode voar, ela pode colocar uma capa para fingir ser um super-herói que voa.

Por consequência disso, sem ter consciência, a criança utiliza recursos semelhantes às figuras de linguagem, agindo metaforicamente representando essas ações que tardiamente a escola lhe ensinará os seus significados “[...] a capa funciona como metonímia, contribuindo para a personificação. O cenário resulta de gestos e movimentos corporais onomatopéicos” (Pimentel, 2008, p. 126).

Dessas acepções, podemos compreender que a atividade lúdica é muito importante por ser um meio para entender, auxiliar e acompanhar a criança no processo de seu desenvolvimento. Sendo assim, percebemos que, na brincadeira,

acontecem mudanças nas funções psíquicas e intelectuais das crianças. Portanto, podemos ressaltar que o que impulsiona o jogo é a ação de uma necessidade na criança e, no jogo, a vontade da criança só pode ser satisfeita se tirá-la da realidade, por meio de uma situação imaginária.

Para Vigotski (1991^a, p. 17) a brincadeira é uma atividade principal porque “cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança”. É no brinquedo que a criança realiza ações que vão além de suas potencialidades que a idade lhe permita executar. O brinquedo influencia no desenvolvimento da criança, e quando o autor menciona o papel do brinquedo, está se referindo à brincadeira de faz de conta, isto é, quando a criança brinca, por exemplo, de casinha, de professora, fazendo referência a outros brinquedos.

Com as crianças pequenas, segundo Vigotski (1991^a), o comportamento é determinado pelas situações concretas, que só acontecem quando elas adquirem a linguagem, o que as tornam capazes de utilizar as representações simbólicas. Outrossim, podemos compreender que, na situação imaginária da brincadeira de faz de conta, a criança é levada para o imaginário, porém, quando brinca com um bloco de madeira como se fosse um carro, ela se relaciona com o significado do (carro) e não com o objeto que tem em mãos que é o (bloco).

Neste sentido, Oliveira (1995, p. 66) esclarece que o brinquedo “provê, assim uma situação de transmissão entre a ação da criança com o objeto concreto e suas ações com significado”. Ela enfatiza, ainda, que o brinquedo é uma atividade que tem regras criadas pela circunstância do momento, que a criança não pode ter qualquer comportamento no âmbito da brincadeira. No entanto, são essas regras que fazem com que “a criança sempre se comporte além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário [...] é como se ela fosse maior do que é na realidade” (Vigotski, 1991^a, p. 117).

Podemos dizer que, na brincadeira, se produz a ZDP devido ao fato de ela instigar a criança a ser capaz de conter seu comportamento, vivenciar e desenvolver habilidades que ainda não foram consolidadas em seu repertório. E é por essas situações de regras no uso dos brinquedos que se cria, então, a ZDP para a criança.

Na brincadeira de faz de conta a criança provoca uma ruptura entre o sentido e o significado do objeto. É importante destacar que a criança só chega nessa ruptura quando inicia a brincadeira, e somente durante essa atividade é que se torna

necessária a imaginação. Por isso, o brincar de faz de conta é uma atividade característica nas crianças com idade de 3 a 7 anos. De tal maneira, podemos constatar que a atividade do brincar possibilita ir em direção ao pensamento abstrato que é primordial para o desenvolvimento da criança.

Em função disso, essas ideias comprovam aquilo que escreveu Oliveira (1995), ao explicar que o brinquedo cria a ZDP na criança, pois a ZDP é um domínio das funções psicológicas que estão em processo constante de transformação, apresentando um caminho de amadurecimento de suas funções. Ou seja, o que a criança não consegue realizar hoje conseguirá realizar amanhã, com a brincadeira ela se sente livre e se permite mais, demonstrando um comportamento diferente do habitual. De tal modo, a brincadeira desperta aprendizagens que se tornarão funções psicológicas definidas na criança.

Conforme os estudos realizados por Vigotski (1991b) o jogo impulsiona o desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento afirmando que:

[...] ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente neste sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança (Vigotski, 1991b, p. 156).

Como a criança não pode realizar todas as ações igual a um adulto poderia, ela pode, então, fazer de conta que está realizando, criando situações imaginárias que se assemelham ao comportamento adulto. Em função disso, trabalhar com a ludicidade transpassa o desenvolvimento real, porque “nela se instaura um campo de aprendizagem propício à formação de imagens, à conduta auto-regulada, à criação de soluções e avanços nos processos de significação” (Pimentel, 2008, p. 117). No ato da brincadeira acontecem ações coordenadas e bem organizadas, dirigidas a um propósito, favorecendo o desenvolvimento intelectual da criança.

De acordo com Vigotski (2010), a situação imaginária da criança é um processo psicológico que surge na origem da ação, isto é, a imaginação da criança está incutida de situações, de normas e de regras de comportamento, pois o brincar

envolve regras da sociedade com as quais a criança precisa conviver. Embora presentes na situação imaginária, as crianças brincam de acordo com essas regras, tornando-se para elas uma vivência de liberdade ilusória.

Dessa forma, a brincadeira se amplia rumo à imaginação, o ambiente lúdico se encaixa perfeitamente aos limites da criança que se subordina às regras que condizem a brincadeira. Ou seja, “a força motriz da ludicidade, o que é a combinação paradoxal da liberdade e controle” (Pimentel, 2008, p. 117). Na brincadeira infantil, o brincar é determinado por duas características: a criação de uma situação imaginária, conforme já mencionado anteriormente, e o comportamento regado.

Podemos notar que, nas brincadeiras de papéis sociais, as regras estão relacionadas ao papel que as crianças interpretam. É importante destacar que, durante a brincadeira, a criança muda seu comportamento subordinando-se às regras presentes, deixando de realizar seus impulsos imediatos e tendo autocontrole.

Segundo Vigotski (2008), a imaginação é uma atividade exclusivamente humana que é contemplada nas brincadeiras das crianças, ela representa uma função psicológica superior importante para o seu desenvolvimento psíquico. A imaginação surge a partir de uma atividade criadora na capacidade das combinações do cérebro.

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (Vigotski, 2008, p. 16).

De acordo com o autor, é na primeira infância que o processo criador se manifesta nas crianças por meio das brincadeiras. Fica evidente que, nas brincadeiras, as crianças reproduzem o que vivenciaram. No entanto, essas experiências não ocorrem igual ocorreriam na realidade, pois acontece uma reelaboração criativa dessas impressões vividas. Então, quanto maior o acúmulo de experiências enriquecedoras, maiores serão as condições das criações imaginárias das crianças. Desse ponto de vista, podemos evidenciar a importância da mediação

do adulto com a criança no processo educativo e nas condições sociais para o seu desenvolvimento psíquico.

Na perspectiva de Elkonin (2009), fica clara a contribuição da brincadeira no desenvolvimento psíquico da criança, pois ela colabora de forma fundamental para o desenvolvimento do psiquismo, na superação do egocentrismo cognitivo. É no jogo que se formam as operações intelectuais que mudam a percepção da criança em face da realidade circundante. Essas mudanças abrem caminhos para que o pensamento da criança passe para um nível mais elevado, constituindo novas operações intelectuais.

Nessa diretriz, Elkonin (2009), em seus estudos, explica que, após o período de manipulação dos objetos, a criança na pré-infância mostra as premissas fundamentais na brincadeira de jogo de papéis. Primeiramente, a criança realiza ações com o objeto repetidamente; quando está no final dos dois anos e meio, a criança se baseia nas situações vividas no seu cotidiano e passa a imitar as ações dos adultos, reproduzindo as sequências das ações com os objetos que estão disponíveis a elas. Após o final da idade dos dois anos e no início dos três anos é que a criança passa a imitar as ações da vida real. Nesse sentido, baseando-se nos adultos, as crianças seguem um modelo de brincadeira utilizando objetos.

Assim, é na faixa etária dos três anos de idade que aparece a fala padronizada, quando a criança coloca nome nos objetos e a relação com eles acontece de modo diferenciado, mais que uma simples exploração. Não obstante, as crianças pequenas reproduzem episódios da vida real, representando relações sociais do seu mundo circundante.

Mas, é na ação lúdica sintetizada que a criança passa da ação concreta para os jogos padronizados ou jogos de papéis sociais. Segundo Elkonin (1998, p. 31), esse tipo de brincadeira “influi, sobretudo, a esfera da atividade humana, do trabalho e das relações entre as pessoas e, por conseguinte, o conteúdo fundamental do papel assumido pela criança é precisamente a reconstituição desse aspecto da realidade”.

Assim, entendemos que a brincadeira é uma linguagem que as crianças utilizam para interagir e para aprender a respeito de si mesma e sobre o mundo que a cerca com as formas de representações sociais. Portanto, as experiências lúdicas dão oportunidades para as crianças imitarem o conhecido para, assim, construir o

novo. Nesse contexto, podemos impulsionar os processos de desenvolvimento na criança garantindo experiências lúdicas ricas e significativas na etapa da Educação Infantil.

Realizadas essas discussões, fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, na próxima seção, a partir de um estudo sobre a BNCC para a Educação Infantil, buscaremos conhecer a sua concepção de lúdico e a importância que essa Base dá ao trabalho com o lúdico para o desenvolvimento psíquico da criança na Educação Infantil.

3 O LÚDICO NA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, realizamos uma discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil com o objetivo de identificar qual a formação que o documento propõe para a Educação das crianças pequenas. Para fazermos uma análise da finalidade normativa da BNCC, é necessário entendermos as normas que fundamentam a Educação Infantil, evitando uma visão fragmentada sobre a sua materialidade. Isso, pois a entrada da criança nas instituições infantis, creches e pré-escolas significa a primeira separação da criança do seu círculo afetivo, dos seus vínculos familiares, para incorporar na escola uma situação de socialização estruturada, com regras e organização próprias.

A partir de 1990, no Brasil, houve um acelerado processo de mudanças, tanto nos aspectos políticos, quanto nas lutas sociais em defesa da educação, de forma a conduzir a emancipação dos sujeitos sociais. E, assim, foram sendo criadas leis que contribuíram para que o conceito infância fosse constituído da forma como hoje é conhecido.

Mudanças a respeito da concepção de infância aconteceram a partir da legislação brasileira, na qual lançou-se um novo olhar para os pequenos, buscando pautar a concepção de criança como cidadã, com direitos que passaram a ser assegurados pela família e pelo Estado. Temos, inicialmente, como principal amparo legal a Constituição Federal (Brasil, 1988), seguida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Brasil, 1996), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009), e o Plano Nacional de Educação – PNE com vigência entre 2014 e 2024 (Brasil, 2014) e, por último, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017). Todos esses documentos contribuíram com algumas mudanças no enfoque dado à Educação Infantil.

Inicialmente, observamos que as políticas públicas educacionais são geridas por uma economia capitalista e pelos pressupostos neoliberais que, prioritariamente, ampararam o Ensino Fundamental durante anos, enquanto que a Educação das crianças pequenas ficou desobrigada pelas leis, fazendo parte apenas de programas

assistencialistas, voltados à higienização e aos cuidados com a segurança e a saúde das crianças, caracterizando essa Educação apenas como assistência às famílias mais necessitadas, Molina (2011).

Cabe lembrar, neste momento, que a nossa sociedade é permeada de contradições e interesses políticos e que, em uma sociedade de classes, a Educação está vinculada aos interesses da economia e serve para a reprodução do capital. Não por acaso, a Educação que o Estado propõe para o setor público é voltada para as camadas mais pobres da população, no sentido de corrigir as carências materiais, deixando de lado as necessidades educacionais na formação de sujeitos cognitivos.

Na década de 1980, no Brasil, houve uma ampliação de debates a respeito de quais seriam as funções das creches para a sociedade daquele momento. Essas reflexões tiveram início a partir dos movimentos populares ocorridos no Brasil, na década de 1970. A partir das transformações ocorridas no período de 1980, “[...] as creches passaram a ser pensadas e reivindicadas como um lugar de educação. E educar deixou de ser apenas cuidar, assistir e higienizar” (Abramowicz; Wajskop, 1995, p. 10). Entendemos que a infância, no decorrer do processo histórico, passou por transformações que contribuíram para que algumas mudanças fossem realizadas no contexto educacional.

A Educação Infantil, segundo as DCNEI, é a primeira etapa essencial para a formação da criança e objetiva educar e cuidar de modo indissociável para assegurar o desenvolvimento integral nos aspectos físico, afetivo, linguístico, intelectual e social. Para isso, o desenvolvimento das práticas educativas deve ser diferenciado. Nestas, deve haver acolhimento por parte do professor e, principalmente, o conhecimento das especificidades e das necessidades que os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas apresentam na faixa etária de zero a cinco anos e onze meses (Brasil, 2009).

A partir dessa reflexão, podemos dizer que o currículo é um importante elemento que dá condições para que os planejamentos dessas práticas educativas sejam concebidos. Como já mencionamos, temos vários documentos que contribuíram no enfoque dado a esse trabalho com a Educação Infantil.

Em consonância com essas abordagens, o processo de construção da BNCC já estava previsto desde a consolidação da Constituição Federal de 1988, quando

rezou, no seu Art. 210, que “[...] serão fixados conteúdos mínimos, para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Ainda segundo o referido documento, nos dizeres de Cury, Reis e Zanardi (2018), tem-se que a formação básica comum é definida como projeção da nação, que se torna cada vez mais complexa diante da sociedade em que vivemos, e, ao falar de formação básica comum, traz uma consequência difícil ao falar qual formação deseja para toda a Educação Básica.

A LDB também é um marco legal em que está prevista a elaboração de uma Base Nacional Comum. Em seu artigo 26, há uma fundamentação da concepção de conhecimento curricular, que deve ser contemplado em cada sistema de ensino, em todos os estabelecimentos escolares. A LDB foi um norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação, Brasil (1996).

Outro documento importante para a educação infantil é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado pela Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Esse documento afirma o compromisso com a formação integral da criança e o direito à Educação, registrando o seguinte, em seu artigo 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (Brasil, 1990, p. 35).

O Plano Nacional de Educação - PNE, em seu artigo 214, prevendo um documento que norteie o sistema educacional brasileiro, deu impulso ao projeto de uma base que se torne comum nacionalmente, apresentada pela necessidade de implantação de diretrizes pedagógicas para a Educação Básica. Comum aos currículos com um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que se tornam comum e nacional mediante obrigatoriedade de seu ensino (Brasil, 2014).

Os marcos legais da Educação designam, portanto, maneiras de como os estudantes devem aprender na Educação Básica, incluindo os saberes e a capacidade de aplicar esses conhecimentos. O PNE apresenta a importância de ter uma base comum curricular para o Brasil. Nesse sentido, em 2014, a BNCC foi definida como uma das metas pelo PNE. Esses marcos legais direcionam para a sua elaboração e implementação em âmbito nacional em todas as etapas da Educação Básica.

É pertinente lembrar que a sociedade capitalista é composta por classes com interesses antagônicos e que se reproduzem também no âmbito educacional, haja vista que a sociedade de classes está pautada na divisão social do trabalho.

Dessas acepções, podemos ressaltar que, nesse processo, o Estado entra em ação nas políticas públicas educacionais e atua com dispositivos legais para a manutenção e a reprodução dos interesses da sociedade capitalista. Esse aparelhamento das reformas curriculares está presente no sistema educacional brasileiro desde a década de 1990, “sendo as necessidades sociais que determinam o conteúdo do currículo da educação escolar em todos os níveis e modalidades” (Saviani, 2016, p. 62). Isto é, não é por acaso que a constituição da sociedade capitalista trouxe consigo a escolarização universal e obrigatória para todos.

No âmbito das políticas educacionais, as escolas têm sido influenciadas por organismos internacionais⁹, os quais produzem um impacto direto nas concepções escolares e na formulação dos currículos. Os documentos produzidos por esses organismos nos últimos anos incluem um currículo instrumental, isto é, de resultados imediatos, promovendo a oferta de Educação, visando às exigências em atender aos interesses da globalização capitalista (Libâneo, 2016).

A construção de uma Base Nacional Comum Curricular para as escolas brasileiras emergiu em 2015. Foram iniciados pelo MEC novos estudos para a preparação deste documento, em que professores de diversas áreas, comunidades acadêmicas, profissionais de diferentes setores, entre outras entidades, contribuíram para a sua elaboração, ficando aberto para a consulta pública no site do referido ministério.

Assim, a BNCC teve a sua primeira versão apresentada em setembro de 2015, durante o governo de Dilma Roussef. As participações foram significativas, havendo boas considerações, e os debates foram marcados por tensões e críticas sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Após essas contribuições e algumas adaptações de interesse da União, foi aprovada posteriormente pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. No Brasil, nesse período, havia uma crise

⁹ “Os organismos internacionais que mais atuam no âmbito das políticas sociais, especialmente da educação, são a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e a Cultura – Unesco, Banco Mundial, O Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE” (Libâneo, 2016, p. 43).

econômica que acabou culminando no *impeachment* da presidenta Dilma, em agosto de 2016.

De acordo com Marsiglia *et al.* (2017), desde o início da construção da BNCC, em que a proposta foi sendo estruturada não como um currículo como está exposto no documento, mas como uma definição de um ensino voltado para a adaptação dos indivíduos aos interesses do capital e ao esvaziamento do pensamento crítico das escolas públicas. Isto é, trata-se da expressão a hegemonia da classe empresarial no processo educacional.

O processo de sua constituição vem sendo mais um episódio da hegemonia dos ideais neoliberais e pós-modernos nas políticas curriculares nacionais, como aconteceu nos anos de 1990 e 2000, [...] atendendo aos interesses da classe empresarial. Sendo a principal consequência dessa política, o esvaziamento da escola pública brasileira daquilo que a pedagogia histórico-crítica entende ser sua função precípua: transmitir às novas gerações os conhecimentos historicamente sistematizados e referenciados na prática social humana (Marsiglia *et al.*, 2017, p. 118).

Dessa forma, de acordo com Marsiglia *et al.* (2017), salientamos que, com as mudanças ocorridas no governo federal, os princípios neoliberais tiveram espaço para o fortalecimento da BNCC, causando um esvaziamento escolar. Tais pensamentos se ancoram nas ideias de Saviani (2000) que, considerando o papel importante da escola na formação humana, afirmando que os currículos não devem ser uma soma aleatória de saberes e conhecimentos, mas que o professor precisa saber dosá-los e também sequenciá-los, possibilitando que as crianças passem gradativamente do não saber, isto é, da passagem do senso comum à consciência filosófica do saber para o enriquecimento da sua concepção de mundo.

Apesar da relevância que o documento tenha recebido, é importante lembrar que a BNCC foi elaborada de acordo com os interesses políticos e econômicos vigentes do período, além das questões nacionais e internacionais, atendendo às determinações contidas nos acordos feitos anteriormente pelos governantes políticos desde a década de 1990. Nesse período, o Brasil assumiu o compromisso de universalizar a Educação Básica, considerando o primeiro passo a atender às determinações que estavam contidas na constituição de 1988, prevista para uma Educação de qualidade.

De acordo com Barbosa; Silveira e Soares (2019), os acontecimentos que envolviam a Base abrangiam ações políticas e econômicas do Governo Federal, havendo várias tentativas de medidas privatistas na área da Educação que estavam bem explícitas. Após o golpe dado por meio do *impeachment*, a Base foi elaborada em um país com profundas divergências e mudanças no seu contexto econômico. Frente a isso foram realizadas várias destituições de coordenadores e de técnicos do MEC e a troca do ministro da Educação. Os novos membros foram sendo incorporados e alinhados ao governo de Michel Temer e fizeram parte dos movimentos governamentais, como o **Movimento pela Base e Todos pela Educação**, pois consideravam necessário um movimento de todos pela reforma empresarial da educação (Barbosa; Silveira; Soares, 2019).

É possível observar que essas ideias estão postas pela BNCC para reproduzirem uma perspectiva de atender às necessidades do mercado mundial. Elas propõem uma Educação pautada pela divisão social ancoradas nos moldes de como as classes sociais se constituíram na formação da sociedade capitalista, favorecendo a desigualdades sociais e privilegiando as classes sociais hegemônicas, já condicionadas pela divisão social do trabalho. Dessa forma, a educação pública se constitui na sociedade capitalista como reprodutora de algo necessário para ampliar a força de trabalho produtiva e na confirmação do conformismo social, formando pessoas práticas, autônomas, mas, entretanto, desprovidas de um raciocínio mais elaborado e crítico.

A segunda versão da Base foi disponibilizada para análise em 2016 com discussões em seminários em um relatório final realizado pela UNDIME¹⁰ e pelo CONSED¹¹. No período de abril de 2017 foi direcionado ao CNE pelo MEC a última versão da BNCC, que foi aprovada em 15 de dezembro de 2017, pela Resolução nº 02/2017 – CNE/CP, homologada pelo ministro da Educação Mendonça Filho, na presidência de Michel Temer (Brasil, 2019).

¹⁰ Undime é a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, a qual tem por missão articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social. Tem como princípio uma visão sistêmica na organização da educação fortalecendo o regime de colaboração entre os entes federados (Brasil, 2019, p. 1).

¹¹ Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, é uma associação que congrega, por intermédio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, e tem por finalidade promover a integração das secretarias visando o desenvolvimento de uma educação de qualidade (Brasil, 2019, p. 1).

Em relação ao contexto que a BNCC foi discutida em 2016, lançaram uma nova versão sobre a ação do governo de Michel Temer, pautada nos pressupostos neoliberais, com total descompromisso com a Educação Pública. Ao tratarmos sobre a educação das crianças pequenas, podemos compreender que a BNCC é uma política voltada para organizar a estrutura da Educação Infantil brasileira, estipulando um conteúdo pronto com normativas em sua implantação, orientando os objetivos de aprendizagem de cada etapa da formação escolar das crianças de zero a cinco anos de idade.

Ao escreverem sobre a BNCC, Barbosa, Silveira e Soares (2019) ressaltam que, em relação a essa tessitura, podemos perceber que houve ações de descontinuidades em relação à elaboração do documento da BNCC nessas três versões. De início, pautava-se nos princípios de cidadania com discussões, seminários e debates por vários especialistas envolvidos nas diferentes regiões, além de ter havido a corroboração das consultas públicas sobre o documento com encaminhamentos de pareceres críticos. Tais contribuições nessas versões se mantiveram até a versão final, em que a terceira versão da Base foi elaborada pelo **Movimento Todos pela base**, no ano de 2017, e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Esta versão foi marcada pela pedagogia das competências e do aprender a aprender, que priorizam o domínio do saber-fazer por intermédio de práticas repetitivas em detrimento do conhecimento científico historicamente produzido e acumulado pela Humanidade, que dever ser o objeto da Educação para a humanização dos sujeitos sociais.

A partir de sua versão final, a BNCC deve ser entendida como um documento de caráter normativo que define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidade da Educação Básica, de modo que sejam assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2017, p. 7). Porém, o mais preocupante está explícito nos objetivos de aprendizagem, pois, quando buscamos coerência e significado das experiências das crianças, a BNCC utiliza desses objetivos de forma homogeneizante para cumprir metas e para antecipar o processo de alfabetização. Assim, há de se refletir sobre esses efeitos nas práticas educativas, diminuindo a autonomia do professor frente ao processo pedagógico.

Dessa maneira, a estrutura da BNCC para a Educação Infantil parte das competências gerais, que são dez¹² e que devem ser trabalhadas ao longo de toda a Educação Básica, dando ênfase aos aspectos cognitivos e socioafetivos, visando à formação de um cidadão envolvido na construção de uma sociedade mais democrática, justa e inclusiva. Logo, os direitos de aprendizagem se interrelacionam no processo didático para todas as etapas da Educação Básica, tornando-se comuns em todas as etapas educacionais. E especificamente para a Educação Infantil, o documento assegura que os professores devem dar condições para que as crianças possam desempenhar um papel ativo e que sejam protagonistas da sua própria aprendizagem (Brasil, 2019), o que, na visão neoliberal, caracteriza o lema aprender a aprender na Educação Infantil, para que as crianças ganhem autonomia e sejam empreendedoras desde muito cedo, contribuindo para o equilíbrio social e a reprodução do capital.

Para Ramos (2002), convém compreender que a pedagogia das competências, no contexto entre trabalho e educação na sociedade capitalista, representada na BNCC, aparece como proposta para a formação de sujeitos ativos, isto é, empreendedores de si mesmos no contexto da sociedade neoliberal. Como resultado, é possível afirmar que a política educacional desse documento normativo tem sido considerada de forma sutil e definida como uma política que melhorará a qualidade da Educação no país. No entanto, ela é a base para uma formação humana voltada para a conformação e para a aquisição de saberes e conhecimentos subordinados à lógica do mercado de trabalho, uma tática empregada nas relações hegemônicas no âmbito do capitalismo.

É, portanto, no sentido de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, bem como para disseminar o ideário neoliberal que, na educação por intermédio das políticas educacionais, tem-se buscado a implementação de competências e de habilidades na formação dos indivíduos. Essas ideias foram elaboradas primeiramente com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN desde a década de 1990 e, agora, estão presentes na BNCC. Notamos que as teorias educacionais da

¹² As dez competências Gerais de forma resumida: Conhecimento; Pensamento científico; crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; Responsabilidade e cidadania (Brasil, 2017, p. 9).

década de 1990 têm por objetivo favorecer a pedagogia das competências com o lema “aprender a aprender”, a partir do qual a Educação passa a ter compromisso em preparar os indivíduos segundo os interesses do mercado de trabalho.

De acordo com a BNCC, a ideia de competências está alinhada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O documento da BNCC esclarece que a Educação Infantil (por integrar a Educação Básica) também deve desenvolver as dez competências elencadas no documento. Dessa forma, para a BNCC, competência é entendida como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8). Entendemos que, ao definir essas competências, há uma predominância do aprender a aprender definidos no Relatório Delors (2001).

Justifica-se a isso o fato de que o “aprender a aprender” atende às necessidades econômicas atuais, prepara o indivíduo para a sociedade que está em constante transformação, e, no ambiente educacional, prioriza a sistematização dos conteúdos que deveriam ser prioritários, possibilita a aquisição de habilidades exigidas no sistema capitalista.

Nessa vertente, conforme pressupõe Duarte (2011), a pedagogia do “aprender a aprender” tende a formar sujeitos propensos a saber apenas o que for necessário, para se adaptarem à ideologia dominante, sendo essa educação uma formação de ensino alienado, ante o esvaziamento do trabalho educativo. É nesse sentido que esse lema passa a ser colocado nas entrelinhas no documento da BNCC, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber, mas de preparar os indivíduos a aprender aquilo que lhes for exigido pela alienação que preside no capitalismo.

As dez competências gerais, conforme se apresentam na BNCC, são somadas ao direito de aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Entendemos que essas competências têm que ser trabalhadas de forma integral, articuladas, para a efetivação de uma educação integral da criança. Para tanto, faz-se necessário amparo e investimentos na área educacional por intermédio de políticas públicas para a Educação Infantil exclusivamente voltados para este fim.

Nesta perspectiva, de acordo com Cury, Reis e Zanardi (2018), a BNCC serve como instrumento para qualificar a educação por meio de uma identidade de

conhecimentos que sejam desenvolvidos a todos os estudantes da Educação Básica, visto que ajudaria a superar as desigualdades presentes em nosso sistema de ensino. Deve abranger uma visão de escolarização que, para conseguirmos ter uma educação de qualidade seria necessário “proporcionar conteúdos idênticos para possibilitar uma igualdade de oportunidades entre os educandos” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 61). Dessa forma, entendemos que, se houvesse um conteúdo básico e comum em todo país, teríamos uma possibilidade de superar as desigualdades e a falta de qualidade da educação.

Inclusive é essa perspectiva ideológica que afirma que a educação escolarizada foi, é e será um dos fatores que obstaculizam nosso desenvolvimento, sendo o currículo um instrumento para superarmos as mazelas educacionais. Não é a ideologia “brasileira” que faz isso, mas a ideologia eurocêntrica de cunho burguês que salienta que a qualidade da educação é a capacidade de inserção no mercado de trabalho através de uma simples equação (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 75).

De acordo com os autores supracitados, vivemos em uma crise estrutural em que essa ideologia deposita a culpa de todos os problemas sociais na Educação, sendo que o verdadeiro culpado é o capitalismo. Isto é, a crise chega à Educação no interior de um sistema seletivo e meritocrático, que não consegue alcançar a todos em uma sociedade capitalista, acontecendo as desigualdades de oportunidades. Assim, somos colocados diante de uma proposta ilusória que não ajuda no cerne do problema, ou seja, a incapacidade em nosso sistema socioeconômico e proporcionar a igualdade, como afirmam Cury Reis e Zanardi (2018).

Diante dessa perspectiva, a BNCC afirma que desempenha um papel fundamental para as aprendizagens, determinando o que os estudantes de todo o país devem desenvolver e expressar e, portanto, a igualdade educacional na qual as singularidades devem ser enfatizadas e atendidas, tendo igualdade de oportunidades e permanência na escola (Brasil, 2017). Assim, nesse discurso sobre uma educação de igualdade, a BNCC possui a tarefa de esconder as contradições do neoliberalismo na sociedade, isto é, as contradições capitalistas transformadas em superações das mazelas sociais.

Diante das desigualdades sociais definidas por raça, sexo e condições socioeconômicas das famílias no Brasil, a BNCC, como documento normativo, estabelece que as instituições escolares devem planejar com o foco na igualdade e

equidade, buscando melhores condições aos estudantes. Assim, a BNCC, entre as redes municipais e privadas, propõe a melhoria da qualidade da Educação Infantil. Desta forma, um dos indicadores de qualidade é que cada instituição de ensino tenha elaborado o Projeto Político Pedagógico – PPP, considerando “as orientações legais vigentes e [...] os conhecimentos já acumulados a respeito da educação infantil” (Brasil, 2009, p. 37).

Podemos compreender que o PPP é um documento que consolida o currículo em suas definições, organiza o trabalho pedagógico articulando o cuidar e o educar para a Educação Infantil, que são orientados pelas DCNEI que foram estruturadas visando a uma autonomia para as instituições de Educação Infantil, diferentemente da BNCC, que é vista como uma orientação, mas é de forma obrigatória sua implantação e não cria condições necessárias para uma real socialização do saber e nem para melhorar a qualidade educacional das crianças.

De tais questões, podemos ressaltar que, na Educação Infantil, a concepção de cuidar e de educar sempre estiveram presentes. Entendemos que o cuidado é como algo indissociável do processo educativo da criança, pois também cumpre uma função que é a humanização da criança.

De acordo com a BNCC, as instituições de creches e pré-escolas devem proporcionar vivências e experiências construídas no âmbito familiar e da sua comunidade. Neste contexto, vale ressaltar que foi John Dewey (1967) quem formulou a abordagem curricular da experiência. O teórico explica que a experiência da criança não se refere a qualquer tema de seu interesse, mas aquele tenha intenções, e que seja mediado e instigado pelo professor. Assim, na perspectiva de Dewey, uma organização curricular rígida, com conteúdos prescritos, gera práticas fragmentadas e desconexas.

A partir desse viés, vale lembrar que, na educação, ao tomarmos como ponto de partida as experiências, devemos prosseguir em relação à apropriação dos conhecimentos culturalmente produzidos e acumulados pela humanidade. A BNCC poderia ter sido fundamentada em estudos que enfatizassem as especificidades das infâncias e não se basear apenas nas experiências das crianças.

A BNCC para a Educação Infantil situa, nesse contexto, os conceitos dos eixos estruturantes as **interações e brincadeiras** em consonância com as DCNEI em seu artigo 9º, colocando como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na

modalidade de ensino desta faixa etária, a fim de garantir que todas as crianças tenham oportunidades de ter experiências significativas com foco no desenvolvimento e na socialização com seus pares, tais como as crianças e os adultos. Em função disso, ao observarmos essas ações, é possível identificar “as expressões de afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (Brasil, 2017, p. 37). Ou seja, de acordo com os documentos legais, ao proporcionar vivências das crianças nas interações com o outro e ao brincar, torna-se possível o desenvolvimento de criança.

Assim entendemos que a proposta da BNCC dá seguimento às diretrizes da DCNEI, em que ambas estabelecem os mesmos eixos estruturantes, destacando o protagonismo infantil, no qual traz todo o foco neste processo enfatizando que o professor deve garantir que as crianças exercitem seu protagonismo em suas atividades cotidianas desenvolvendo uma pluralidade de linguagens (Brasil, 2017).

Nesta perspectiva, alinhado aos eixos estruturantes, às interações e brincadeiras e aos diretos de aprendizagem da Educação Infantil, o documento desempenha os cinco campos de experiência propostos pela BNCC, que são: **O eu, O outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempo, quantidades, relações e transformações**. De acordo com a BNCC “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 40).

Tais campos não são nomeados como áreas de conhecimentos, mas como capacidade construídas pela participação das crianças em situações significativas e, estão relacionados à importância dos estímulos durante os primeiros anos de vida. É importante destacar que a fundamentação teórico-metodológica sobre a organização curricular por campos de experiências foi apresentada pela BNCC de forma superficial, como se mostra a seguir:

A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências (Brasil, 2017, p. 40).

Nesse sentido, entendemos que para a Educação Infantil as orientações da BNCC devem atender às especificidades da primeira infância, seu reconhecimento

como sujeito histórico e social. E, quando se fala nos campos de experiência, fica evidente no texto do documento que falta clareza e objetividade em sua definição.

De acordo com Fochi (2015, p. 222), “[...] uma experiência se converte para o sujeito da experiência em uma interpretação ampliada sobre o eu e o mundo, sobre aquilo que naquele momento significa ser o seu ambiente”. Em suma, podemos compreender que as interações diárias levam a experiência da criança diante da compreensão de mundo, mas, para que a criança interprete suas experiências, sua aprendizagem têm que ser significativa.

Desta forma, a falta de definição expressa na BNCC sobre os campos de experiência pode resultar em dificuldades na elaboração de práticas pedagógicas adequadas para o desenvolvimento das crianças, resultando em um enfoque superficial nas experiências vivenciadas pelas crianças. Isso, pois a BNCC indica experiências homogêneas vivenciadas por todas as crianças, em uma narrativa que deixa a relevância de viver as partes da infância em suas múltiplas facetas.

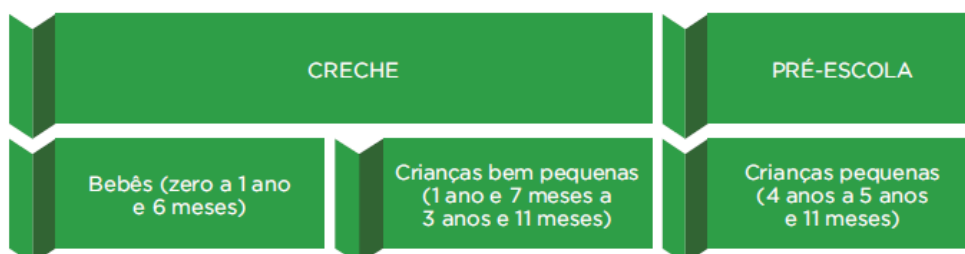
Podemos ressaltar que os campos de experiências enfatizam as questões atitudinais e as dimensões socioemocionais, pois abordam conteúdos higienistas, desenvolvimento das habilidades manuais, aborda também áreas da leitura e escrita espontânea e demais linguagens, um conhecimento sistematizado na área de matemática, especialmente nas medidas e nos números. Dessa forma, podemos identificar nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que estão articulados aos campos de experiências uma concepção da pedagogia tecnicista.

A Educação proposta pela BNCC contribui para a reprodução do sistema capitalista, no qual a educação escolar é vista como uma forma de apropriação do saber prático. Assim, ao se colocar uma função técnica no sistema de ensino, o desenvolvimento acontece para garantir o aperfeiçoamento de habilidades básicas e úteis para o processo produtivo. A finalidade da produção capitalista “é a manutenção e a reprodução da relação que satisfaz o interesse do capital” (Cury, 1945, p. 61), logo, é possível entender que o ensino tecnicista – proposto pela BNCC – diz respeito ao desempenho da Educação em atender às necessidades do mercado de produção, proporcionando qualificações necessárias para um indivíduo eficiente para a força de trabalho.

A escola, nos pressupostos capitalistas, deve transmitir os conhecimentos necessários, que são: ler, escrever e fazer as quatro operações. Desse modo, “[...] a função técnica opera na própria base material da sociedade, tornando esse aspecto instrumental da educação uma força produtiva” (Cury, 1945, p. 61). Assim, nesse cenário da educação tecnicista, também se apresenta uma ótica de contradição, pois, ao exigir indivíduos com autonomia, responsabilidade, com competência e habilidades na sua especialidade, exige-se ao mesmo tempo que sejam dóceis e reprodutores do sistema capitalista.

Por conseguinte, é preciso ficar claro que a Educação Infantil deve ser compreendida na sua totalidade. Ademais, o documento da BNCC, na sua estruturação, define por agrupamento as crianças em três fases de idades dividindo-as nas creches e pré-escolas, sendo estas: bebês; crianças bem pequenas; e crianças pequenas. Esse agrupamento corresponde às possibilidades de aprendizagem e as características do desenvolvimento da criança, conforme figura a seguir:

Figura 1 – Agrupamento de crianças em fases de idades na BNCC



Fonte: Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017, p. 44)

Ante o exposto, para a definição da base em relação à Educação Infantil, devemos tomar como referência o aporte da Teoria Histórico-Cultural, como já mencionado nas seções anteriores, que indica os processos de desenvolvimento da criança considerando-a em sua totalidade. No entanto, não é possível tratar os conhecimentos e os processos de aprendizagem com base linear e de modo instrumental como está expresso na BNCC, visto que essa subdivisão por faixa etária pode desconsiderar a singularidade e as diferenças individuais das crianças, pois nem todas se desenvolvem da mesma maneira e ou no mesmo ritmo.

Além disso, pode-se gerar expectativas de que todas as crianças de uma determinada idade atinjam os mesmos objetivos de aprendizagem. Segundo Saviani (2016), vale ressaltar que os professores devem considerar as especificidades individuais de cada criança, adaptando os conteúdos curriculares e as formas de desenvolvimento, não se limitando estritamente à divisão por faixa etária, prescrita no documento.

A BNCC traz princípios básicos da Educação Infantil, pelo seu caráter educativo e por estarem submetidos à legislação que regulam o seu funcionamento. Por ser a primeira etapa da Educação Básica, deve seguir os princípios estabelecidos nas suas Diretrizes que são definidas no artigo 6º das DCNEI, exposto a seguir:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009, p. 2).

De acordo com o documento das DCNEI, esses princípios são fundamentais para uma formação baseada na integralidade do ser humano e, por meio da Educação Infantil, a criança necessita apropriar-se dos sentidos éticos, estéticos e políticos para a construção de sua identidade social.

Esses princípios estão definidos pela BNCC por meio dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são: **conviver; conhecer-se; brincar; explorar; participar; e expressar**. Segundo a BNCC, a criança precisa pensar sobre o mundo que a rodeia, observar, criar hipóteses, resolver problemas e principalmente desenvolver conceitos (Brasil, 2017).

Se observarmos com cautela, perceberemos que esses princípios vão ao encontro daquilo que é proposto pelos quatro pilares da educação do Relatório Delors, que são: o aprender a conhecer; o aprender a fazer; o aprender a viver juntos; o aprender a ser. Esses pilares, de acordo com o relatório, são fundamentais para o indivíduo desenvolver-se ao longo da vida, afirmando que “a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências

do futuro” (Delors, 2001, p. 89). Esses quatro pilares têm por objetivo formar o cidadão para a sociedade contemporânea, mas, como a Educação não se restringe aos ambientes escolares e ao “aprender a aprender”, têm também o objetivo de desenvolver nos indivíduos a capacidade de ser, de conviver e de adaptar-se ao meio social.

De acordo com a BNCC, os princípios éticos estão relacionados às ações e às socializações entre as crianças e com os adultos, dentro dos estabelecimentos de ensino e no seu contexto social, por meio das experiências e das vivências de respeito ao próximo, de solidariedade e responsabilidade, considerando o percurso da aprendizagem e os vínculos estabelecidos pelas crianças.

Na visão da BNCC, a criança tem a possibilidade de conhecer a si mesma e ao outro, e de conviver com a diversidade cultural, regional, entre outras, respeitando os espaços em que vivem. Essas experiências estão associadas aos dois diretos de aprendizagem expressos na BNCC, quais sejam:

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas (Brasil, 2017, p. 38).

De acordo com os princípios éticos supracitados, ao conviver com outras pessoas, as crianças utilizam diversas linguagens, ampliando seus conhecimentos. Com base nesse princípio, no Relatório Delors temos dois pilares semelhantes ao proposto pela BNCC: “aprender a conhecer” e “aprender a viver juntos”, ambos visam a transmitir conhecimentos para que o indivíduo consiga se tornar um profissional de sucesso, de acordo com os interesses do mercado de trabalho, por meio de um processo individualizado na sua construção social.

Nos princípios políticos encontramos a ideia de democracia, que é construída a partir das experiências, quando a criança tem a oportunidade de expressar-se e participar, tornando enquanto sujeito ativo que pode transformar a sociedade. Nesta perspectiva, as crianças devem saber desde cedo a respeitar e a ouvir o próximo, sabendo se manifestar com ideias ou resolver desafios, os quais, na BNCC, aparecem como:

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (Brasil, 2017, p. 38).

Ainda, sobre essa questão, os princípios estéticos permitem a capacidade de as crianças ampliarem a sua imaginação, a sensibilidade e a criação que, de acordo com a BNCC, são capacidades importantes para seu o desenvolvimento. Os agentes responsáveis pelo processo de ensino devem planejar ações nas quais as crianças possam expressar diferentes manifestações artísticas e culturais, com uma diversidade de materiais proporcionando o envolvimento delas em todas as etapas, como nas escolhas dos ambientes e dos materiais.

Os direitos consistem em:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (Brasil, 2017, p. 38).

Dessas acepções, podemos ressaltar que, segundo os direitos de aprendizagem propostos pela BNCC, cabe ao docente permitir que as crianças desenvolvam e que garantam esses direitos, considerando que, ao brincarem, elas exploram objetos, desenvolvem o controle de conduta e aprende a se relacionar com o mundo e, conseqüentemente, desenvolvem-se.

Podemos esclarecer que os fundamentos pedagógicos da BNCC se baseiam no desenvolvimento das competências, referindo a criança como protagonista, isto é, como sujeitos do seu próprio processo de aprendizagem, um sujeito ativo e participativo. Partindo desse pressuposto, a BNCC defende o desenvolvimento da pedagogia das competências para formar desde cedo nas crianças a construção de sua autonomia. Embora pareça relevante o que ela propõe, no fundo o objetivo é

atender às necessidades de formação para o mercado de trabalho, colocando as crianças como protagonistas do processo de ensino para se tornarem indivíduos desprovidos de um raciocínio crítico, com qualificações úteis para a reprodução do capitalismo.

Fica visível que essas ideias propostas pela BNCC estão repletas de contradições e exigem que a escola transmita conhecimentos mais genéricos, um conjunto de saberes necessários ao desenvolvimento de competências previamente definidas, para formar um indivíduo detentor de conhecimentos científicos, adaptando-o aos ordenamentos e exigências do mercado de trabalho capitalista. Assim, “[...] a educação põe-se a serviço do sistema capitalista de modo mais eficaz quando os efeitos contraditórios desse exercício são neutralizados pelo próprio sistema” (Cury, 1945, p. 79). Isto é, essa neutralização se dá pela limitação do acesso ao saber científico, quando se forma cidadão sem pensamento crítico, ou quando acontece a exclusão ou seleção do saber como a base vem fazendo, sistematizando e enquadrando os conhecimentos que as crianças devem aprender na Educação Infantil.

Nesse viés, o papel do professor será trabalhar com planejamentos que aprimorem as competências das crianças prescritas nos currículos educacionais, dizendo o que devem saber fazer, com o intuito de dar autonomia para saber resolver os problemas cotidianos, com conteúdos genéricos, promovendo um ensino por meio de uma alienação social. A crítica, neste aspecto, é que isso está acontecendo porque no documento da BNCC as orientações estão superficiais para os professores, não auxiliando o trabalho docente, fazendo com que reproduzam as ideologias dos grupos dominantes, refletindo no trabalho docente na formação da criança.

A escola, inserida na lógica mercadológica, age de acordo com as demandas do capital, consagrando um espaço de lucro e de disputas de grupos políticos, sociais e econômicos. Acontece como uma empresa fornecedora de serviços na qual se inserem as crianças e se produz jovens e adultos adaptados à lógica do capital no mercado de trabalho.

Em função disso, na próxima subseção, destacaremos como o documento da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil identifica a concepção de lúdico. De acordo com o documento, a proposta da BNCC diz que a aprendizagem

das crianças tem como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, tratando o lúdico e o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Salientamos que a educação das crianças em idade pré-escolar tem o dever de valorizar as situações lúdicas que envolvem jogos e brincadeiras na infância.

3.1 A CONCEPÇÃO DE LÚDICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO A BNCC

Nesta subseção discutimos sobre a concepção de lúdico contida na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento infantil, levando em consideração as três versões do documento. Conforme mencionado anteriormente, a BNCC é um documento normativo do currículo e das práticas pedagógicas dos Centros Municipais de Educação Infantil e escolas infantis de todo o Brasil. Ao analisar as políticas nacionais curriculares, verificamos que as reformas educacionais são orientadas por políticas neoliberais apresentadas no Brasil e por organizações e organismos internacionais que ditam o que deve ser ensinado a todos no âmbito da Educação Básica por meio da BNCC.

O documento da BNCC em vigência no Brasil passou por três propostas, e somente em 2017 teve sua versão final homologada pelo MEC. A primeira e a segunda propostas foram disponibilizadas nos anos de 2015 e 2016, respectivamente. Da primeira proposta até a versão final houve muitas mudanças, a partir das quais se evidencia que a última versão da BNCC desconsiderou partes significativas das considerações feitas nas propostas anteriores, em especial na segunda proposta que contou com ampla participação pública.

Cabe retomar, aqui, que foi a partir da Constituição Federal de 1988 que a Educação Infantil ganhou espaço nas políticas públicas, pois a “Constituição Cidadã” representou um salto quantitativo em termos de direitos sociais e a criança passou a ser considerada como um cidadão de direito. Assim, o atendimento à infância se expandiu para as modalidades de creches e escolas da infância, em que tornou-se dever do Estado disponibilizar a oferta de ensino para todos. A partir da década de 1990, com a mundialização do capital, surgiram as novas legislações citadas

anteriormente, como o ECA de 1990 e a LDB de 1996, que ainda hoje são vigentes e dão respaldo ao caráter educativo e aos direitos da infância à Educação.

Não obstante, vale reforçar que a proposta de elaboração da BNCC não é algo recente, estava prevista na constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996; acompanhou, portanto, o movimento socioeconômico e político do Brasil, materializando as necessidades educacionais do período de sua elaboração. Em função disso, os direitos de aprendizagem propostos estão pautados em uma concepção de Educação de caráter neoconstrutivista, que deposita o potencial da aprendizagem no aprender a aprender, considerando a criança autônoma e o próprio agente do seu conhecimento. Isso também implica em uma visão que desconsidera o importante papel do professor na mediação dos saberes e dos conhecimentos que promovem o desenvolvimento intelectual, social e afetivo da criança.

Feitas essas considerações, a questão que agora se apresenta consiste em analisar e compreender a concepção de lúdico na Educação Infantil. Nessa primeira fase a BNCC foi proposta a partir das quatro áreas de conhecimento: Ciências da Natureza, ciências humanas, linguagens e matemática, onde acontece a interdisciplinaridade entre os componentes dos campos de experiência. Na introdução de seu texto estão os princípios norteadores com o objetivo de sinalizar o percurso de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças ao longo da vida, por intermédio de doze direitos da educação. Contém textos sobre a educação especial na perspectiva inclusiva e o atendimento educacional especializado - AEE e todo o seu atendimento.

Considerando, ainda, a parte que se refere à Educação Infantil, em todas as áreas de conhecimento encontra-se um texto que apresenta sua especificidade na BNCC. No atendimento das crianças, não existe a separação por faixa etária, o atendimento é até seis anos de idade, a concepção de infância tem as definições histórica e de direitos baseadas na DCNE (Brasil, 2015).

Na BNCC, a concepção de lúdico não está evidente, é expressa pela palavra “brincar”, não traz uma evidência teórica sobre esse conceito. O brincar não condiz como uma metodologia pedagógica para ensinar brincando, como ela está presente, por exemplo, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)

que explica em um tópico sobre o que é o brincar de modo mais aprofundado. Assim, o documento diz que:

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta. A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (Brasil, 1998, p. 27).

Segundo o RCNEI, a ludicidade, em seus princípios, se relaciona ao brincar, o professor é visto como mediador das relações entre as crianças com os diversos contextos sociais com os quais interagem. O professor organiza o ensino a partir das experiências com intervenções para que aconteça o desenvolvimento das crianças. No entanto, na elaboração da primeira proposta da BNCC (Brasil, 2015) a palavra brincar refere-se à brincadeira dirigida pelo professor, assegurando-o como um dos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. A proposta apresenta a interação e a brincadeira como eixo estruturante do ensino para a Educação Infantil.

A primeira proposta da BNCC faz menções a brincadeiras e aos jogos, podendo ser encontrados na descrição dos cinco campos de experiência, como mostra a seguir:

(EIEONOA002) Brincar com diferentes parceiros e envolver-se em várias brincadeiras, como as exploratórias, as de construção, as tradicionais, as de faz de contas e os jogos de regras, de modo a construir o sentido do singular e do coletivo, da autonomia e da solidariedade.

(EICGMOA002) Brincar, utilizando criativamente práticas corporais para realizar jogos e brincadeiras e para criar e representar personagens no faz de conta, no reconto de histórias, em danças e dramatizações.

(EIEFPOA002) Brincar, vocalizando ou verbalizando, com ou sem apoio de objetos, fazendo jogos de memória ou de invenção de palavras, usando e ampliando seu repertório verbal.

(EITSCOA001) Brincar com diferentes sons, ritmos, formas, cores, texturas, materiais sem forma, imagens, indumentários e adereços, construindo cenários para o faz de conta.

(EIETQOA002) Brincar com indumentários, com acessórios, com objetos cotidianos associados a diferentes papéis ou cenas sociais e com elementos da natureza que apresentam diversidade de formas, texturas, cheiros, cores, tamanhos, pesos, densidades e possibilidades de transformação (Brasil, 2015, p. 24-26).

De acordo com o acima citado, o brincar está presente por meio das experiências a serem vivenciadas nas atividades diárias, embasando os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, traçados no planejamento do professor.

Na proposta da primeira versão da BNCC, a palavra brincar se referia como um direito na escola da infância, pelo qual a criança aprende, socializa, interage, participa e explora os ambientes. Nessa proposta, se evidencia que na Educação Infantil deve constituir um “ambiente acolhedor, em que cuidados e convívios promovam a socialização, o estabelecimento de vínculos afetivos e de confiança” e, justamente atividades que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento, sempre levando em conta as culturas existentes das comunidades, em que se é “essencial criar situações em que o brincar em suas diversas manifestações seja contexto promotor do conhecimento de si, do outro e do mundo, em interações amistosas” (Brasil, 2015, p. 9).

De acordo com a primeira proposta da BNCC, a escola da infância deve propiciar situações nas quais as crianças possam desenvolver a curiosidade, investigação e questionamentos. Em relação ao processo pedagógico, essa proposta ressalta a importância de reconhecer como a criança se relaciona com o mundo e “a especificidade dos recursos que utilizam tais como a corporeidade, a linguagem, a emoção” (Brasil, 2015, p. 18).

Ainda na primeira proposta da BNCC, havia uma ênfase em entender essa forma relacional e afetiva na infância, pois está muito ligada à vivência das crianças pequenas, isto é, na fase em que a criança é guiada pelas suas emoções, visto que no período da Educação Infantil as interações e as brincadeiras, especialmente as de faz de conta, são conceituadas como:

Os principais mediadores das aprendizagens da criança e se fazem presentes em toda o tipo de situação: nas explorações de objetos e de elementos da natureza, no reconhecimento dos comportamentos dos parceiros, no acompanhamento de uma apresentação musical ou de uma história sendo contada (Brasil, 2015, p. 18).

Ainda nessa primeira proposta da BNCC, se afirma que os eixos estruturantes se fazem presentes em todos os processos de aprendizagem, enfatizando que a criança aprende brincando a partir das interações com seus pares. Os campos de experiência incluem práticas que, de acordo com a versão do documento, formam uma organização curricular adequada para as crianças pequenas de zero a cinco anos de idade, quando trabalhadas de modo lúdico e interativo, promovendo sua apropriação dos saberes e conhecimentos relevantes (Brasil, 2015).

Portanto, analisando a primeira proposta da BNCC, encontramos referências à palavra lúdico, em que o professor deve trabalhar com atividades lúdicas por meio das quatro áreas de conhecimentos: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagem e Matemática, tendo como referência para o seu planejamento os campos de experiência “potencializadores das relações das crianças com múltiplas linguagens e conhecimentos” (Brasil, 2015, p. 16). O documento ainda complementa que:

Os campos de experiência colocam, no centro do projeto educativo, as interações, as brincadeiras, de onde emergem as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças articuladas com as proposições trazidas pelos/as professores/as. Cada um deles oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, com objetos, com situações, articulando-lhes um sentido pessoal. Os conhecimentos aí elaborados, reconhecidos pelo/a professor/a como fruto das experiências das crianças, são por ele/a mediadas para qualificar e para aprofundar as aprendizagens feitas (Brasil, 2015, p. 21).

Podemos perceber que, desde a primeira proposta da BNCC, há um discurso que contempla a brincadeira como um direito da criança na escola, por meio do qual ela aprende de forma integrada aos seis direitos de aprendizagem, enquanto atividade que envolve vários tipos de brincadeiras tais como: de faz de conta, de construção, exploratórias, tradicionais e jogos com regras, além das vivências por meio dos campos de experiência.

Enfim, a primeira proposta da BNCC, que ainda estava sendo construída, trazia um aprofundamento maior sobre o brincar na Educação Infantil, citando poucas vezes a palavra lúdico, e trouxe uma visão mais elaborada sobre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, abordando a relevância do trabalho e das práticas pedagógicas do professor no processo de ensino e de aprendizagem.

Contudo, na segunda proposta da BNCC, lançada em 2016 em meio ao processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, sua estrutura foi contemplada com um número maior de páginas e com aprofundamento maior nas discussões de conceitos e temas em relação à primeira proposta. A introdução relata sobre a construção da BNCC para o Brasil com as quatro políticas que decorrem (Política Nacional de formação de professores; Política Nacional de materiais e tecnologias educacionais; Política Nacional de avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura escolar). Descreve as conquistas e os movimentos sociais para os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os princípios éticos, estéticos e políticos.

Além disso o texto traz explicações sobre os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento e também as modalidades da educação básica desde: EJA; educação especial na perspectiva inclusiva e AEE; educação do campo; educação indígena; educação quilombola; educação para as relações ético-raciais; educação ambiental e educação de direitos humanos. Para a Educação Infantil, a organização curricular deve ser garantida a partir de cinco aspectos: princípios da Educação Infantil; cuidar e educar; interações e brincadeiras; seleção de práticas, saberes e conhecimentos e centralidade nas crianças. Apresenta a organização das etapas de escolarização em relação às três faixas etárias - Bebês, Crianças bem pequenas e Crianças pequenas, a concepção de infância faz menções às DCNEI e em cada campo de experiência apresenta os seus respectivos objetivos de aprendizagem (Brasil, 2016).

Podemos analisar que a segunda proposta da BNCC estava amparada nas DCNEI, pois considera a criança como um **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, 2009, p. 14).

Tais considerações da BNCC remete à concepção de que as crianças aprendem a partir de suas ações, por isso gostam de se movimentar nos espaços, de participar e de explorar materiais a partir dos diferentes tipos de brincadeiras.

Tais considerações, feitas pela segunda proposta da BNCC, reforçam que as brincadeiras devem ser planejadas e direcionadas pelo professor para garantir o

direito da criança e os objetivos propostos pelo documento, isto é, a concepção de brincadeira é entendida como uma estratégia de ensino para ensinar os saberes e conhecimentos, enfatiza que a área da Educação Infantil vem consolidando a concepção de educar e cuidar, seguindo:

a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Essa concepção busca romper com dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil: o que desconsidera o potencial educativo das crianças dessa faixa etária, limitando-se a tarefas de controle e de guarda e, também, o que se orienta por práticas descontextualizadas, centradas em conteúdos fragmentados e na decisão exclusiva do/a professora (Brasil, 2016, p. 53).

Dessa forma, não podemos deixar de enfatizar que no campo educacional, no qual o neoliberalismo acaba determinando como o ensino deve ocorrer, mediante a mais nova política educacional denominada BNCC, com a justificativa de superar o modo de atendimento infantil marcado pela história, tentando assegurar a concepção de educar e cuidar como um fator importante para a Educação Infantil. Ainda enfatizamos que devemos reconhecer o potencial e os direitos das crianças “desde o nascimento, devem ter acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conteúdos, como requisito para a formação humana” (Brasil, 2016, p. 54). Sendo assim, a segunda proposta da BNCC afirma que cumpre o seu papel perante a Educação Infantil ao proporcionar diferentes experiências de interações.

Fica evidente, também, o reconhecimento do direito da criança desde a mais tenra idade a ter o acesso à apropriação dos saberes e conhecimentos, “como requisito para a formação humana, para a participação social e para a cidadania” (Brasil, 2016, p. 54). Podemos constatar que essa segunda proposta da BNCC dá ênfase em reconhecer como os bebês e as crianças pequenas se relacionam com o mundo e como estes se constituem no aprimoramento das formas culturais de observar o mundo social e natural ao seu entorno; e esse processo deve acontecer de forma integrada “ao afeto, a emoção, os saberes, a linguagem, a ludicidade, a cultura” (Brasil, 2016, p. 55).

Em função disso, mantiveram para a Educação Infantil as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, considerando que a “brincadeira é o modo singular que elas se constituem como sujeitos produtores das culturas infantis” (Brasil, 2016, p. 56).

A partir do exposto, podemos concluir que, na segunda proposta da BNCC, a centralidade está no brincar, mas no brincar como experiência infantil, em interações com os seus pares para que possam constituir-se como seres humanos e construir o conhecimento sobre o mundo social e natural, em que o compromisso do professor será somente observar e interagir com as crianças “por meio do planejamento de possibilidades e de oportunidades que se constituem a partir da observação, dos questionamentos e do diálogo constante com as crianças” (Brasil, 2016, p. 60).

Para a versão final da BNCC, o movimento pela base, organizado em torno de vários interesses, no qual houve um movimento de contradições envolvendo tensões, debates de classes e de grupos sociais, arrolou questões políticas, ideológicas e pedagógicas, que nortearam a sua elaboração.

A versão final foi modificada e aprovada depois do *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, ficando notável nesse campo de disputa os ideários neoliberais, ancorados no corpo do texto do documento. Fica evidente que a Educação passou a ser gerenciada pelas dez competências gerais, como objetivo principal da educação, partindo do princípio de que a apropriação das competências se dá por meio da instrução formal de questões cotidianas, que deverão ser desenvolvidas nas atividades da Educação Infantil.

Duarte (2011), ao discutir sobre a influência neoliberal na educação, aponta que esses fatores gerenciais podem potencializar a reprodução das desigualdades sociais. Assim, pode-se perceber que a BNCC nos debates de sua implementação acabou por privilegiar alguns grupos da sociedade capitalista.

A ideia de competências a serem desenvolvidas na educação, desde a mais tenra idade das crianças, passa pelo viés anteriormente proposta pelo ideário da Unesco quando passou a ser a idealizadora da educação e formação humana para o século XXI. Desta forma, o documento da BNCC indica pressupostos de uma visão empresarial que já estava anunciada em sua primeira proposta quando menciona a noção de competência “assim, ser competente significa ser capaz de, ao defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído” (Barbosa; Silveira, 2017, p. 1).

Esta visão, de acordo com as autoras, serve para organizar o que a criança deverá aprender como também em controlar o trabalho do professor no sentido de atividades pré-concebidas e direcionadas pela BNCC. Para Borges (2023) os

professores são sujeitos a ressignificar os currículos prescritos e padronizados, dando ênfase às necessidades e aos desafios do cotidiano da Educação Infantil e nas possibilidades que este cotidiano lhes pode oferecer.

Neste mesmo sentido, Saviani (2007) pontua que a pedagogia das competências tem como objetivo:

Dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade do próprio sujeito que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à mão invisível do mercado (Saviani, 2007, p. 435).

A BNCC para a Educação Infantil foi pensada, portanto, como forma de o próprio sistema em manter apenas uma formação mínima para a criança, preparando-a para desenvolver competências para atender aos interesses das classes dominantes, ou seja, como uma fase preparatória para o competitivo mercado de trabalho, onde os adultos definem o uso do tempo da criança. Assim, a escola da infância acaba produzindo uma etapa como tempo de preparação para uma futura vida produtiva em sociedade.

Ficou evidente que na versão final da BNCC implementada houve uma redução bastante expressiva dos saberes e dos conhecimentos. Nessa versão, a concepção de lúdico nem sequer é mencionada, ficando mesclada nas entrelinhas no texto do documento. Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2017) faz somente menções ao “brincar” e aos jogos, na descrição dos campos de experiência, que serão vivenciados nas atividades diárias nas rotinas das crianças.

A brincadeira aparece no texto da BNCC em que também se manteve referenciada pelas DCNEI, que estabelece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil em seu Artigo 9º, porém, abandona as discussões sobre a brincadeiras que vinham sendo descritas nas propostas anteriores. A brincadeira é vista como uma atividade que precisa de hora e de tempo marcado e necessita da intencionalidade pedagógica do professor para ser efetivada em consonância com os campos de experiência.

Vale ressaltar que a fundamentação teórica sobre a organização curricular dos campos de experiência foi apresentada de forma mais ampla nesta versão final, do que nas propostas anteriores da BNCC, mas de modo superficial em seus

fundamentos conceituais, definindo o que a criança deve fazer, dando somente noções de habilidades e de competências a serem adquiridas.

Podemos constatar que a versão final da BNCC se preocupou somente em assegurar a aquisição de comportamentos esperados pelo mercado de trabalho, disponibilizando uma variedade de objetivos de aprendizagem em que as crianças devem realizar suas práticas mediante o brincar, deixando de enfatizar a verdadeira importância que as brincadeiras podem proporcionar tanto para o desenvolvimento individual do ser quanto para o social da criança.

Assim, podemos evidenciar nos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento transcritos abaixo, a partir da versão final da BNCC.

(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.

(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.

(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, (Brasil, 2017, p. 46-47; 50-51).

A partir do que foi citado é possível identificar, nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento uma aproximação de técnicas e práticas a serem desenvolvidas e, algumas vezes, utilizando o brincar para a sua realização.

Na percepção de Saviani (2003, p. 7), o saber que interessa à educação é aquele que “emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo”, isto é, para a educação ter um bom resultado é necessário que o saber seja aquele que foi produzido historicamente pela sociedade. Com essa visão, o autor deixa claro que o saber deve ser transmitido e assimilado pela escola da infância e não ser apenas conduzido pelas vivências e pelas experiências transmitidas pelas crianças conforme a BNCC anuncia.

A partir dessa reflexão, podemos compreender que a versão final da BNCC apresenta que os processos de aprendizagem são mais relevantes do que os saberes sendo fundamental para formar os conhecimentos por meio das experiências. Essas experiências prescritas deixam claro que pretendem “formar um tipo específico de homem dinâmico, criativo e autorrealizado, enfatizando sua formação a experiência” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 111).

Por conseguinte, devemos considerar como relevantes as experiências das crianças, mas é fundamental ter compreensão do conceito de experiência que contribui para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento integral da criança, pois, no documento da base, o esvaziamento conceitual e metodológico é constante.

Portanto, analisando a trajetória das duas propostas até a versão final da BNCC, podemos afirmar que a última versão marca um retrocesso da compreensão de brincadeira como ação da criança, que foi sendo esquecida em seus enunciados e sobreposta apenas como estratégia de ensino, mas que teve um avanço para consolidar os propósitos do mercado capitalista em adiantar do processo de letramento das crianças pequenas.

De acordo com Duarte (2011), quando a transmissão de conhecimentos por parte da escola de Educação Infantil ancora-se nos pressupostos neoliberais, acaba implicando numa ausência da forma de pensar do indivíduo, tendo como consequência a legitimação do pragmatismo e da superficialidade dos saberes e conhecimentos pertencentes, isto é, que aos indivíduos não cabe compreender a realidade para fazer a crítica para transformá-la, mas para realizar melhor as tarefas com as competências que o mercado de trabalho exige.

Em concordância com essa ideia, Araújo e Oliveira (2017, p. 90) afirmam que na sociedade capitalista a educação “situada na dimensão da superestrutura (ideológica e política) tem o papel de formar os trabalhadores ou os futuros trabalhadores e segue, para tanto, as necessidades impostas pela infraestrutura (base produtiva-econômica)”.

Diante desse processo, as escolas da infância têm como uma de suas funções contribuir para que a criança possa se desenvolver em sua totalidade. Que se desenvolvam como um todo, com elementos da cultura, enriquecendo o seu desenvolvimento e a sua inserção social, respeitando sua individualidade e singularidade. Dessa forma, a educação poderá propiciar a formação das capacidades infantis de apropriação e conhecimento de suas potencialidades corporais, emocionais, afetivas, plásticas, éticas e estéticas, na perspectiva de contribuir para uma formação humana.

Assim, é impossível passar por essa etapa de formação infantil sem dar ênfase ao lúdico, ao jogo ou às brincadeiras, pois tudo isso são meios que, na

infância, contribuem para a formação da aprendizagem e para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

Ao brincar a criança aprende, descobre, inventa e cria novos conceitos sobre a realidade. Vigotski (2001), ao discutir sobre as atividades lúdicas, afirma que as brincadeiras podem proporcionar o desenvolvimento da atenção, da concentração, do pensamento e da linguagem, além de ser importante para a formação da personalidade da criança.

A partir dessa reflexão, a BNCC parte da ideia de que o lúdico é muito importante para o desenvolvimento infantil, em especial quando se trata da interação, seja da criança com o adulto, ou da criança com outra criança, como está descrita no documento e reportado abaixo:

[...] a integração durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2017, p. 37).

Em relação ao lúdico, tais considerações feitas pela BNCC apresentam que, na Educação Infantil, as crianças precisam de condições para que possam aprender em situações nas quais possam participar, vivenciar e se sentirem motivadas a resolver situações problemas em seu cotidiano, construindo ideias significativas sobre o mundo social e natural e conhecendo a si próprio e ao outro adquirindo autoconfiança para ser o protagonista de sua própria aprendizagem (Brasil, 2017).

Tendo em vista que a BNCC impõe ao cenário nacional, em forma de normatização, questões do processo educativo, como o que ensinar na Educação Infantil, fica evidente aquilo que alguns pesquisadores discutem sobre a concepção de Educação, que vem sendo propagada para a educação da infância, já há algumas décadas, na sociedade capitalista. Cabe explicar que, não por acaso, “o interesse pela infância propagada pela modernidade inaugura, num certo sentido, a preocupação com a criança e sua formação, porém o objetivo não era a criança em si, mas o adulto de amanhã” (Andrade, 2010, p. 58).

A educação das crianças pequenas, na visão da autora, serve para que elas adquiram os conhecimentos relacionados aos domínios das técnicas e dos costumes

da sociedade dominante, necessários para reproduzirem o sistema produtivo, o que refletirá em uma mão de obra cada vez mais qualificada para o mercado de trabalho.

É nesse sentido de preparação das crianças para o mercado de trabalho, que a educação, por meio da BNCC, tem buscado a implementação do desenvolvimento das competências e das habilidades no âmbito escolar. Assim, é possível compreender que a Educação para o desenvolvimento da criança, nesse viés, é “[...] formar indivíduos capazes de se adaptar à sociedade e não formar uma consciência crítica, apesar do discurso propalado” (Gilioli; GaluCH, 2004, p. 67).

No discurso propalado pela BNCC, as crianças devem participar de uma educação integral, a partir da qual tornem-se capazes de “reconhecer que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (Brasil, 2017, p. 16). Constatamos, então, que a BNCC propõe o desenvolvimento infantil para a formação cognitiva na dimensão afetiva, deixando de desenvolver a formação da consciência crítica na criança. Dessa forma, fomenta o caráter adaptativo na transmissão de conteúdos que possibilitem a elas desenvolver experiências, conhecimentos e habilidades por intermédio do lúdico na educação infantil.

Sobre o brincar, na Educação Infantil, a BNCC tece considerações que dão a entender que o brincar auxilia no processo de aprendizagem e de desenvolvimento e deve ser dirigido de forma intencional e organizada sistematicamente, tornando o ensino mais prazeroso, no sentido de desenvolver brincadeiras livres que envolvem espontaneidade e liberdade de expressão, para alcançar os objetivos de aprendizagem (Albuquerque; Almeida; Carvalho, 2020).

Sobre essa questão, cabe destacar que a atualização diária das brincadeiras lúdicas na infância promove aprendizagens essenciais para o desenvolvimento das crianças, porém:

Nas instituições de educação infantil, torna-se fundamental a discussão do tempo e do espaço das brincadeiras, visto que o brincar tem sido cada vez mais reduzido no contexto institucional. Os jogos e as brincadeiras devem ser introduzidos na rotina institucional como estratégias fundamentais no processo de aprendizagem das crianças pequenas e não meramente como atividades para “ocupar” um determinado espaço de suas rotinas (Andrade, 2010, p. 125).

Referendando as ideias de Andrade (2010), temos que as brincadeiras, utilizadas como instrumentos de ensino, devem auxiliar na desenvoltura da criança formando um mundo imaginário para o seu aprendizado. A criança interpreta a ação dos adultos de forma a produzir a cultura de seus pares criando uma cultura infantil (Corsaro, 2011). O brincar é uma forma de se expressar, onde a criança utiliza o ambiente como fonte de inspiração, a criança encontra harmonia entre o real e o imaginário.

A BNCC registra que as brincadeiras devem explorar atividades dentro dos limites dos espaços e tempos das escolas, caracterizados pelas criações de regras e pela autoregulação. Essas características do brincar auxiliam na compreensão das obrigações e deveres que as crianças devem seguir ao longo da vida em sociedade (Brasil, 2017).

Podemos compreender que a BNCC, por intermédio da utilização do lúdico para o desenvolvimento das crianças, quer prepará-las para viver em sociedade, fazendo com que assimilem os comandos nas interações, adaptando-as ao meio em que vivem, tornando-as em indivíduos cooperativos para o mercado de trabalho, no qual possam desenvolver suas habilidades cognitivas, sociais e motoras por meio dos espaços e tempos ressignificados pelo professor.

O documento enfatiza que os espaços nos quais irão acontecer as atividades lúdicas não precisam ser cheios de objetos, mas devem estar preparados para as crianças brincarem livremente para desenvolver suas capacidades imaginativas; e o lúdico pode acontecer de diversas formas para a criança se desenvolver, podem acontecer por meio da pintura, do canto, da dramatização, ao recitar um poema, quando correm, enfim, em diversas atividades nos mais diversos contextos e linguagens (Brasil, 2017).

As definições estabelecidas mostram a relevância do lúdico para a Educação Infantil no que tange à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, contemplando as experiências, as habilidades e as competências infantis estabelecidas para BNCC. Tais afirmações dão a entender que a importância do lúdico serve para o desenvolvimento das capacidades cognitivas lógicas matemáticas, as capacidades interpretativas e de letramento e, por fim, o social, ético e afetivo.

Podemos afirmar, portanto, que a proposta de lúdico da BNCC prepara as crianças por meio das brincadeiras para enfrentarem o mundo, por isso dá tanta importância ao brincar como direito da criança para desenvolver as suas habilidades e competências para o seu devir e para o preparo na produção da sua vida futura. Brincando, a criança aprende a ser sociável, a se expressar, a conhecer o seu papel na escola e na sociedade. O brincar auxilia de fato nessa conscientização de regras, de direitos e deveres que a criança deve seguir para, posteriormente, atender às necessidades do mercado de trabalho.

Dessa forma, a BNCC enfatiza que as propostas educacionais devem contemplar situações nas quais as crianças possam brincar e interagir por meios de jogos e brincadeiras para que o seu desenvolvimento integral aconteça (Brasil, 2017). A brincadeira como atividade pedagógica é essencial para o desenvolvimento infantil. O professor deve enriquecer e acolher as iniciativas da criança que devem ser planejadas com intencionalidade, propiciando um ambiente adequado para o brincar com base nas experiências de aprendizagem que devem favorecer o desenvolvimento da criança.

Parece haver na BNCC uma preocupação no desenvolvimento da criança na medida em que a coloca como protagonista de sua aprendizagem, destacando a mediação direta do professor em prol de atender às expectativas de um ensino com o modelo do desenvolvimento infantil do atual momento político, social e econômico que estava em exercício no país no momento de sua elaboração e implementação.

Em relação à intervenção do professor, a BNCC registra que este deve apenas “refletir, selecionar, organizar, planejar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2017, p. 39). Nesse excerto da BNCC, fica evidente a falta de fundamentação e de explicação metodológica sobre a maneira como o professor deve seguir e fundamentar as suas práticas pedagógicas por intermédio do ato do brincar, sem estabelecer uma relação de fundamentação teórica e didático-pedagógica, de base científica, sobre o processo de desenvolvimento infantil.

A determinação de tais procedimentos limita o trabalho do professor sobre a visão do lúdico no desenvolvimento infantil. Essa visão atribui ao docente a tarefa de trabalhar o lúdico na educação da infância a partir de uma perspectiva pragmática,

onde são trabalhados conteúdos para uma prática social baseada no cotidiano das crianças. Nota-se, portanto, que o brincar na BNCC surge como uma experiência direcionada pelo professor, a qual contribui apenas para formar indivíduos com autonomia para solucionar problemas práticos, voltados para o exercício das habilidades necessárias à manutenção e à reprodução da vida na sociedade capitalista.

Tais ações contribuem para a reprodução do capital e a acumulação de riquezas das classes hegemônicas no âmbito do capitalismo, no sentido de que a educação passou a ser considerada como uma mercadora de relações econômicas e políticas (Borges, 2023). Com as referências econômicas transferidas para a educação, ela passa de um direito social para uma mercadora a ser consumida, como as demais disponíveis no mercado.

Saviani (2007) explica que, as demandas sociais para a educação têm seus discursos pautados na ideia de que, para atingir uma boa colocação no mercado de trabalho é preciso adquirir determinadas capacidades e competências. Nessa perspectiva, os organismos empresariais recorrem aos preceitos da mercantilização da educação para reduzir o processo educativo a treinamentos de competências e habilidades consideradas úteis para o cotidiano das crianças.

De acordo com a BNCC, a sociedade contemporânea impõe uma visão inovadora nas questões centrais do processo educativo, no sentido de estabelecer: o que aprender, para que aprender e como ensinar. Tais prerrogativas se estendem para uma visão de mundo globalizado no cenário mundial, o que coaduna com o novo ideário político-educacional pautado no aprender a aprender e no saber-fazer, proposto pelas Nações Unidas.

No novo cenário mundial, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo e responsável requer muito mais do que a acumulação de informações. Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo (Brasil, 2017, p. 17).

Percebe-se, assim, que essa compreensão expressa pela BNCC estabelece a aprendizagem e o desenvolvimento global das crianças e de toda a educação

básica, estimulando a sua aplicação para a vida real. O protagonismo das crianças, reconhecido pelo documento, passa a ser expresso no aprender a aprender e as entende como sendo capazes e habilitadas para aprender e para construir o seu próprio conhecimento.

A escola da infância que almejamos não é aquela que segrega e impossibilita as diferentes linguagens, que espera e promove um conhecimento pré-concebido no qual a criança venha completar e atender as exigências da sociedade capitalista. A educação que queremos assenta-se em uma escola da infância onde a criança venha para apropriar-se do conhecimento humano historicamente acumulado para que ela possa humanizar-se. Parafraseando Saviani, entendemos que esse é o papel da educação, desenvolver em cada ser particular a humanidade coletiva que foi historicamente produzida por muitas gerações de seres humanos.

Por conseguinte, as questões sobre o lúdico e sua importância na BNCC para a Educação Infantil serão tratadas com uma maior análise para esclarecer como o documento trabalha o brincar como abordagem de experiência para o desenvolvimento da criança.

4. UM ESTUDO SOBRE A BNCC À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Esta seção realiza uma análise das concepções de brincar contidas na BNCC sob à luz da Teoria Histórico-Cultural. O objetivo é analisar de que maneira a BNCC aborda a importância do lúdico na Educação Infantil, com o intuito de esclarecer em que medida o documento trata do brincar como abordagem de experiências para o desenvolvimento da criança.

Vale lembrar que, ao se definir o método dialético na análise do nosso objeto, e, ao se discutir os conteúdos propostos para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil na BNCC, não se deve esquecer que a BNCC faz parte das políticas que estão se desenvolvendo no âmbito da educação, desde o final do século XX.

A concepção de educação pensada para o século XXI não se define apenas no âmbito nacional, mas foi vislumbrada desde a década de 1990, quando a Unesco delineou, junto aos objetivos do milênio das Nações Unidas (Nações Unidas, 2000), os novos pilares da educação mundial, privilegiando os domínios da prática para a participação na sociedade tecnológica e da informação (Delors, 2001).

Na ocasião da Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien na Tailândia em 1990 e, depois, na Cúpula do Milênio, o Brasil se comprometeu a ofertar Educação para Todos, vinculada aos Objetivos do Milênio. Cabe destacar aqui que, a visão de educação pautada no ideário político-educacional da Unesco prioriza as práticas, propondo uma educação pragmática e funcional que prepare, desde muito cedo, os indivíduos para uma sociedade tecnológica e, cada vez mais, individualista (Conferência..., 1990). Essa educação está pautada no **aprender a aprender** como premissa para a autonomia dos sujeitos e no saber-fazer, para que possam dominar as técnicas necessárias à participação da vida em sociedade e dos avanços tecnológicos, previstos para o desenvolvimento econômico, ao longo das décadas do século XXI.

Por essas razões, quando se considera a análise documental de qualquer proposta educacional, não se pode perder de vista a totalidade social, em que estão presentes as determinações históricas do objeto em tela, uma vez que este está carregado de intencionalidades socioeconômicas e políticas.

Nessa perspectiva, a análise da BNCC para a educação da infância deve ser pensada dentro desse contexto de totalidade e contradição para que, assim, seja possível entendê-la com parte de um movimento social, de base econômica, que determina a formação humana, de acordo com os interesses do capital.

Dos estudos realizados até aqui, nas seções anteriores, foi possível apreender que a visão de lúdico contida na BNCC está vinculada às experiências que a criança desenvolve ao brincar, o qual deve ser livre e espontâneo, para elas se socializarem e interagirem umas com as outras. Essa forma de brincadeiras livres e espontâneas, sem a mediação necessária do professor, descaracteriza o trabalho docente, tão necessário na escola da infância, importante para promover na criança o acesso à cultura humana e, por conseguinte, a sua humanização.

No documento, essa atividade está associada à formação de sujeitos com uma subjetividade determinada por interesses futuros. A perspectiva de formação apresentada pela BNCC permite compreender que essa proposta de educação para a criança pequena é um treinamento para alcançar a subjetividade desejada pelo mercado capitalista. O lúdico não está contido nas brincadeiras propostas pela Base, pois elas pretendem moldar o sujeito com práticas centradas nas experiências e no controle emocional de cada indivíduo.

O brincar, na BNCC, é combinado como direito e recurso para o desenvolvimento da criança. Cabe destacar que, contrária a essa proposta, na abordagem histórico-cultural, o brincar surge como intercessor de aprendizagens significativas, sendo importante e enriquecedor para a formação humana na infância.

Sabe-se que, ao longo da história, o lúdico tem sido estudado e considerado como fonte de pesquisas, devido a sua influência em diferentes áreas do conhecimento humano, para a compreensão do desenvolvimento na infância. Esse fato fez com que estudiosos voltassem o seu olhar para o lúdico. Segundo a BNCC, o brincar, tão característico da infância, propicia uma série de experiências que contribuirão para a aprendizagem e o desenvolvimento futuro da criança.

Examinando essa questão, identificou-se uma série de definições sobre o lúdico, jogos e brincadeiras, pois, em alguns contextos, eles podem ser entendidos de modos diferentes, mas tudo depende da relação que a criança estabelece e do significado que ela assume ao brincar.

Na abordagem da Teoria Histórico-Cultural, Vigotski (1991a) parte do princípio de que a brincadeira assume uma posição privilegiada para o processo de constituição da formação da criança. Nessa visão, o brincar deve ser reforçado no contexto da escola da infância, pois, conforme já foi dito, a brincadeira facilita o aprender contribuindo diretamente para a elaboração do conhecimento na criança.

É importante ressaltar que o ato de brincar na infância é essencial para todas as etapas da vida da criança. Trata-se da base essencial para a sua formação, desde a aprendizagem até a constituição da sua personalidade, graças a característica histórico-cultural.

De acordo com a BNCC, a concepção do brincar aponta para o caráter da ludicidade nas experiências infantis de aprendizagem. Ela destaca o brincar como abordagem de experiências que favorecem a aprendizagem na Educação Infantil, na qual é importante o brincar livre e espontâneo para as crianças se socializarem e interagirem com o outro.

Outro ponto a destacar é como o ensino está proposto pelo documento, em que o brincar faz parte do planejamento e do potencial de desenvolver experiências e ações com as crianças oportunizando as vivências, interações e descobertas. O professor pode oferecer um espaço propício para a promoção desse desenvolvimento, tanto individual como coletivo, priorizando os jogos e as brincadeiras mediadas pelo docente, direcionando para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

A BNCC dá ênfase ao desenvolvimento das competências gerais para as crianças desde a mais tenra idade, para que saibam resolver os problemas presentes em seu cotidiano. Sendo assim, a BNCC tem seus fundamentos educativos em atender às “[...] necessidades, possibilidades e interesses dos alunos e os desafios da sociedade autônomas e capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas” (Brasil, 2017, p. 2).

Neste aspecto, é possível dizer que a BNCC tem caráter técnico, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, que se embasam na formação para o trabalho, agindo como instrumento disciplinador e utilitarista. Assim, para o sistema capitalista, a educação é vista como uma atividade a ser ofertada por seu caráter de eficiência. Essa perspectiva se pauta em muitas políticas educacionais,

que depositam na Educação a finalidade de motor propulsor para o desenvolvimento econômico do país.

Nesse sentido, de acordo com a BNCC, as atividades na Educação Infantil devem ser desenvolvidas a partir de iniciativas espontâneas das crianças que devem ser incentivadas a brincar, a jogar, a movimentar-se livremente, a manipular os objetos organizados pelo professor, o qual não deve interferir neste processo.

É possível perceber que o brincar é o reflexo da compreensão temporal, política, social e cultural da forma como a criança foi concebida ao longo dos tempos. Entende-se que, historicamente, tanto a criança como o brincar foram concebidos de acordo com a sociedade e os grupos sociais de cada período. Nesse sentido, destaca-se que o brincar na BNCC é uma atividade de como a criança é vista e entendida como “[...] um ser que assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (Brasil, 2017, p. 36).

A BNCC é produto de relações sociais e políticas, e está ligada à forma de exercício de poder, assumindo um currículo com experiências e diversas atividades que se imaginam terem funções educativas para a formação da criança, causando, assim, o esvaziamento do ensino de conhecimentos científicos. Segundo Saviani (1996), tudo é refluxo da forma dominante de escolarização do sistema capitalista, limitando a escolaridade básica, restringindo a educação em habilidades profissionais.

Para o sistema capitalista a educação das crianças pequenas é destinada a uma não formação pelo saber, apenas o necessário para se inserir no mundo do trabalho em constante deterioração, ou seja, com o mínimo de instrução do conhecimento, sendo possível identificar, por meio dessas categorias, a construção de uma lógica de experiências práticas.

Esses novos saberes pautam-se em aprendizagens que, embora denominadas significativas, são adaptáveis ao contexto econômico, que requisita indivíduos alienados e ajustados às demandas emergenciais do capitalismo em constante mudança. No âmbito do currículo escolar, caracterizam-se pela adoção de práticas de “sucesso” decorrentes de experiências individuais, subjetiva de cada indivíduo (Santos; Orso, 2020, p. 171).

Não por acaso, em concordância com esses autores, pode-se compreender que a BNCC está pautada nas aprendizagens efetivadas por meio das experiências,

nas quais os comportamentos esperados e desejados pelo mundo do trabalho capitalista baseiam-se no individualismo, no conformismo e na adaptação ao meio social, em uma perspectiva de saberes por meio de habilidades.

A BNCC salienta que o brincar se torna importante tanto para o aprendizado, como para o desenvolvimento da criança. Por meio das interações e brincadeiras, surgem situações desafiadoras, nas quais as crianças se sentem provocadas a resolvê-las. O direito de brincar estabelecido na BNCC deve ser assegurado como um dos seis direitos de aprendizagem entendido pelo documento como sendo essencial para a interação das crianças com o meio em que elas convivem.

Dessa forma, compreende-se que a criança, como sujeito de direito, brincará de acordo com suas impressões e interpretações do contexto familiar e social em que está inserido, resultando em vivências trazidas de casa, que fazem parte de sua realidade. A BNCC evidencia que:

Ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas (Brasil, 2017, p. 36).

Se a escola representa um círculo maior que a família a partir da qual a escola estende os seus laços de relações humanas e afetivas, o brincar deveria ser uma atividade mediada pelo professor com o intuito de promover na criança a capacidade de desenvolver seu psiquismo e de apropriar-se da cultura humana. Não é assim que a BNCC entende o desenvolvimento infantil na escola.

Para o documento, é por intermédio das experiências que a criança poderá adquirir conhecimentos e habilidades. Porém, a criança, ao formular sua identidade mediante o cenário das experiências cotidianas, distancia-se dos conteúdos clássicos que são essenciais para estabelecer uma formação crítica, se aproximando de conteúdos sistematizados e pensados na sua formação para o domínio futuro das técnicas necessárias para a reprodução no mercado de trabalho.

Segundo Duarte (2006), quando a transmissão de conhecimentos se limita aos saberes atrelados ao cotidiano, como no caso da BNCC, acabam implicando no

pragmatismo e na superficialidade pertencentes ao cotidiano alienado do sistema capitalista.

A afirmação de Duarte (2006) coaduna com aquilo que entendemos como distintas concepções de sociedade e, por consequência, sobre os modelos antagônicos de educação da infância, quando se pensa na criança e nos interesses em relação ao seu vir a ser, ou quando se pensa no seu desenvolvimento natural, em cuja atividade de brincar, o professor pode promover a mediação e, por consequência, o seu desenvolvimento psíquico.

É possível, então, ressaltar dois pontos de vista antagônicos e que competem entre si: a escola da infância de caráter sócio-histórico, como espaço de formação humana, na qual o brincar é parte integrante da sua existência e promove o seu desenvolvimento no processo de aquisição da cultura humana e sua humanização; ou a escola como espaço de desenvolvimento de habilidades e de competências, tratando as crianças como estudantes e buscando torná-las aptas para o mercado de trabalho na lógica capitalista.

Segundo Brougère (1998), a partir da brincadeira a criança constrói sua experiência de relacionar com os outros de maneira ativa, vivenciando experiências de tomada de decisões. Em um jogo ou brincadeira, como exemplo, a criança pode decidir se brinca ou não, e essa é uma característica importante da brincadeira, pois, a tomada de decisão pela criança em brincar ou não oportuniza a sua autonomia e responsabilidade quanto às suas próprias ações.

Contudo, fica evidente que “[...] a política educacional brasileira hoje articula-se organicamente à produção do trabalhador para o capital e, por consequência, de um professor reconvertido que possa fazer frente à produção de mão de obra [...]” (Evangelista, 2016, p. 5). A partir dessa visão, entende-se que, ao invés de ser a escola da infância, a educação infantil se constitui de um espaço para a formação do futuro trabalhador, em que se projeta um sujeito que saiba lidar com as mazelas do mundo do trabalho, de acordo com as demandas do capital.

Logo, identifica-se que as atividades para a Educação Infantil, do ponto de vista da BNCC, utilizam o brincar como experiência em suas práticas pedagógicas para aprimorar as competências cognitivas e socioemocionais, com o intuito de formar sujeitos capazes de tomar decisões, além de interagir uns com os outros em sociedade. Deve-se ressaltar que a efetivação da BNCC, nesses padrões, é

resultado de uma política mercantilista, cujos interesses é reproduzir e acumular o capital das classes já privilegiadas pela divisão social do trabalho.

É importante lembrar que nem toda brincadeira ou jogo é lúdico. Uma atividade é lúdica quando proporciona à criança momentos prazerosos e de interação. O lúdico humaniza a criança por intermédio dessas relações com seus pares, produz cultura, e a ajuda a modificar o universo em seu entorno.

No entanto, a BNCC parece contraditória quando cita o brincar em seu texto, referindo-se a este como atividade pedagógica, concebida para promover aprendizagens específicas como: os jogos pedagógicos (jogo da memória, peças de encaixe, dominó, jogos de construção, jogos musicais entre outros).

A BNCC expressa claramente as expectativas de resultados de aprendizagem e desenvolvimento em cada final da faixa etária em seu documento nos cinco campos de experiências. Nota-se, assim, que a BNCC apresenta uma preocupação com os resultados da aprendizagem e não mais com o desenvolvimento integral da criança.

Além disso, a brincadeira como ação e experiência da criança evidencia o propósito da BNCC em formar sujeitos com uma determinada subjetividade. Nessa lógica, começar desde cedo com as crianças o treinamento para alcançar a subjetividade desejada pelo mercado capitalista em moldar o sujeito com práticas centradas nas experiências.

Do ponto de vista de Shiroma e Evangelista (2003), surge uma racionalidade prática para a educação, uma educação voltada para a prática, pensada com foco no saber prático, na reflexão na ação, nas habilidades e nas competências que os professores devem desenvolver nas crianças. É a educação do saber-fazer com caráter extremamente utilitarista e pragmático que, a partir da BNCC, já começa a se desenvolver nas crianças a partir da educação infantil.

A BNCC, portanto, age de acordo com as demandas do capital. A escola da infância almejada não existe, porque essa proposta de educação está inserida na lógica mercadológica, que se consagra como um espaço de geração de lucro e de disputa de controle por grupos financeiros e políticas públicas focadas no pragmatismo. Assim, a escola pública para a infância, uma organização social historicamente construída, transita para uma sociedade fornecedora de serviços e insere a criança desde pequena na prática deste sistema.

A educação se tornou uma mera mercadoria, e isso vem se consolidando cada vez mais nas propostas educacionais pensadas para crianças cada vez menores. Vale destacar o que afirma Mészáros (2008, p. 17) quando escreve que isso “[...] significa o processo de ‘interiorização’ das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-los à sua aceitação passiva”.

Contudo, a partir do que foi exposto até aqui, ressalta-se que o trabalho educativo com as crianças pequenas deve estar ancorado em práticas que contribuam para o acesso à cultura historicamente acumulada pela Humanidade, aprimorando-se de conhecimentos mais desenvolvidos. É importante ressaltar que, na Teoria Histórico-Cultural, a mediação pedagógica se torna fundamental para a aquisição do processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano, e o lúdico é de fundamental importância para desenvolver as funções psíquicas superiores da criança na escola da Infância.

A Teoria Histórico-Cultural afirma que o sujeito torna-se humano ao entrar em contato com a cultura e com outros seres humanos, apropriando do conhecimento historicamente acumulado. Na mais tenra idade, isso acontece no âmbito da família e, posteriormente, na sociedade e na escola da infância, em que a criança, por intermédio da mediação dos signos da cultura humana, se desenvolve e se humaniza. Por meio da atividade principal da infância, que é o brincar, a criança relaciona-se com o mundo circundante e dele vai se apropriando aos poucos.

Vigotski (1995) ressalta a importância das bases biológicas como sendo fundamentais para a existência do homem, mas também explica que essas bases sozinhas não são capazes de formar a essência humana. Portanto, faz-se necessário o contexto histórico no qual a criança está inserida. Assim, as mediações com alguém mais experiente provocam mudanças significativas no psiquismo humano. Esse processo permeado pela historicidade humana, em que cada cultura envolve diferentes atividades, terão uma função mediadora no processo de apropriação e de objetivação para constituir o funcionamento psicológico da criança.

Na mesma linha de raciocínio, Leontiev (2004) destaca que a consciência não resulta apenas do mundo subjetivo, ela se forma nas relações do sujeito com o mundo por meio de um movimento dialético, pois é no contato com a cultura humana

que cada indivíduo se apropria dos elementos que a representam e passar a fazer parte desse universo.

Elkonin (2009) complementa essa afirmação quando se refere ao desenvolvimento psíquico da criança. O autor explica que a apropriação do mundo objetivo pela criança acontece especialmente ao brincar. Ao fazê-lo, a criança interpreta o mundo adulto de forma mais fácil: “por trás do jogo estão as mudanças de necessidades e as mudanças de consciência de caráter mais geral. O jogo é uma fonte de desenvolvimento e cria zonas de evolução imediata” (Elkonin, 2009, p. 424).

Evidencia-se, assim, que, na BNCC, o valor do saber não consiste na capacidade de formar os indivíduos para o domínio dos conhecimentos historicamente produzidos. A sua proposta não contribui para a formação da criança em sua essência humana, com autonomia intelectual e o pensamento crítico, que deve ser acompanhado em seu percurso até sua finalização da educação básica. Ao contrário, o saber que está proposto por esse documento tem reflexos na formação humana para a produtividade econômica do sistema capitalista.

Basso (2023) salienta que as normativas educacionais da BNCC projetam a aprendizagem de conhecimentos necessários e práticos, aliados às capacidades de fazer e de executar tarefas por meio das experiências cotidianas, o saber-fazer se sobressai em relação ao saber crítico e reflexivo, que nem sequer é considerado. Isso reitera a reflexão de “[...] cooptação do sistema educativo pela nova ordem mundial econômica, baseada na informação e na aplicação do conhecimento tecnológico, com a economia e o mercado assumindo a soberania e a referência para o desenvolvimento social” (Basso, 2023, p. 15).

O ensino para a Educação Infantil, com base na Teoria Histórico-Cultural, exige a apropriação dos conhecimentos teóricos que a fundamentam e evidenciam a valorização do lúdico como essencial para o desenvolvimento infantil. Neste aspecto o discurso da BNCC se constitui sob uma falácia de que a criança deve aprender, difundindo a ideia que a formação para o trabalho é mais importante e será mais útil do que a formação humana plena e o pensamento crítico.

No entanto, ao passo em que o documento da BNCC é lido, compreendido e interpretado, percebe-se que ele reforça a ideia de educação como preparação das novas gerações aos processos mercadológicos. Que assume uma função de oferecer à escola da infância a aquisição de conhecimentos técnicos e instrumentais

para prepará-los para o mundo produtivo, em uma relação de conformidade ao modelo de sociedade em curso.

Em função disso, esta discussão será retomada na próxima subseção, com o intuito de desmistificar as categorias que a BNCC apresenta sobre as brincadeiras, jogos e o lúdico que, na realidade, não condizem com as bases conceituais da Teoria Histórico-Cultural, a qual se acredita ser a mais importante para contribuir com a formação e o desenvolvimento psíquico da criança.

4.1 ANÁLISE DA PROPOSTA DE BRINCADEIRAS POR MEIO DE EXPERIÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NA BNCC

Nesta subseção, analisa-se o conceito de experiência da BNCC na etapa da Educação Infantil, considerando uma abordagem do brincar como experiência para o desenvolvimento da criança. Identifica-se termos utilizados no documento da Base, os quais estão associados à THC, mas que não possibilitam a sua compreensão ou concepção epistemológica, a saber: brincar, brincadeiras e jogos.

A BNCC preconiza que as experiências como interações cotidianas produzem aprendizagem e desenvolvimento infantil. Dessa forma, faz-se necessário desmistificar concepções trazidas no documento da BNCC sobre as experiências, brincadeiras e os jogos por ela apontados, que não contemplam a concretude das interpretações da THC que se julga ser a mais adequada para o desenvolvimento pleno da criança.

No que se refere ao lúdico, a BNCC não o conceitua. Por consequência, ratifica-o como “o lúdico é educativo”, afirma que o lúdico é sinônimo de jogo e, por isso, propicia o desenvolvimento infantil. Considera-se que esse movimento de adjetivar palavras como sendo lúdico acaba por lhe atribuir um conjunto de predicados desvinculados de seu total conceito, causando uma perda de referência, destituindo-o de ser uma categoria importante de estudos e análises, sempre atrelados ao desenvolvimento infantil.

Nesse caso, o lúdico tem sido tomado como uma palavra desreferencializada pelo documento da BNCC, ou seja, tornou-se um símbolo multifacetado para adjetivar palavras como sinônimos de jogos e brincadeiras, como ações externas da

criança. Por essa razão, é imprescindível entender esse conceito para não fetichizá-lo como decorre de forma superficial e/ou, às vezes, nem mencionado na BNCC.

Nesses moldes, afirma-se que a BNCC não direciona uma proposta em que o lúdico assuma expressividade ou algo interno para o desenvolvimento infantil. Como menciona Vigotski (2008, p. 31), ao afirmar que o lúdico, bem como a brincadeira, “[...] desloca-se para os processos internos, para a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato”. Por conseguinte, a BNCC transpõe o discurso e desreferencia o lúdico, no sentido de materializar uma prática pedagógica do saber-fazer, por intermédio das experiências, haja vista que a BNCC deseja proporcionar o desenvolvimento da criança prática.

Partindo desse ponto, nas análises realizadas neste trabalho, identificou-se que a Base menciona que se deve promover, a partir das experiências, o envolver, as interações e as brincadeiras para desenvolver o socioemocional das crianças, protagonizados pelos saberes e fazeres. Essas habilidades se referem à maneira como a criança lida com suas próprias emoções e as utilizam para o seu desenvolvimento, para conviver em sociedade. Esse processo de construção socioemocionais devem acontecer, de acordo com as vivências e experiências vividas (Brasil, 2017).

Diante disso, compreende-se que a utilização do lúdico é importante para desenvolver o processo de construção do saber, uma vez que, na Educação Infantil, as crianças necessitam da manipulação dos objetos, do contato visual, da imaginação, criatividade do brincar para assimilar determinados conceitos. Por meio do lúdico, a criança aprende brincando fazendo interpretações do mundo a sua volta.

Vigotski (2008) afirma que o brincar é uma ação humana provida de sentidos, que configura formas de interpretar o agir da criança no mundo. O lúdico serve como mecanismo intermediador para interpretar o mundo, auxilia a criança na assimilação de conceitos complexos que ainda não adquiriram por meio de explicações, como acontece com os adultos, conceitos estes que farão parte do entendimento da criança, ao atingirem certas idades, mas que deve ser aprendido na infância. Essas considerações reforçam a ideia de que o ato do brincar representa uma das mais ricas e significativas oportunidades de aprender e de desenvolver a infância em suas múltiplas especificidades.

Por outro lado, a BNCC menciona em seu documento o brincar como abordagem de experiência como relevante para a Educação Infantil, justificando dessa forma a composição do item “campos de experiências” que de acordo com o documento abrange as experiências, brincadeiras e as atividades lúdicas.

Nesse sentido, os campos de experiência são tidos como parte da estrutura curricular que deve propiciar junto à criança, atividades concretas, isto é, nas palavras do próprio documento “experiências concretas” (Brasil, 2017, p. 36), enfatizando noções, habilidades, atitudes e valores que as crianças devem desenvolver.

É relevante pontuar que, em uma análise política, o conceito de experiência não é objetivo de conceituação propriamente na BNCC, como se nota no excerto a seguir:

O conceito de experiência reconhece que a imersão da criança em práticas sociais e culturais criativas e interativas promove aprendizagens significativas, momentos plenos de afetividade e descobertas. Algumas dessas práticas na Educação Infantil, entre muitas outras, são cantar e dançar com outras crianças, admirar-se em frente ao espelho, comer uma refeição saborosa e cheirosa, jogar bola como se fosse um atleta, escutar histórias e emocionar-se com os personagens, brincar de faz de conta, organizar com cuidado uma coleção de objetos e observar com curiosidade o que ocorre quando dois líquidos de densidade diferente são misturados, entre outras práticas, desde que respeitados seu ritmo de ação, sua iniciativa, e os sentidos que constroem (Brasil, 2017, p. 12).

Assim, as ações contidas na BNCC por meio dos campos de experiências fazem relação entre a criança, o outro e o corpo por meio de brincadeiras e atividades lúdicas. Cabe ressaltar aqui a importância do professor como mediador de ações intencionais para que a criança tenha oportunidades de vivenciar uma diversidade de experiências de forma que possa se desenvolver de fato.

Porém, está expresso na BNCC que o professor deve apenas preparar o ambiente para o processo de aprendizagem. Para acontecer a aprendizagem dos conteúdos mais elaborados, ressalta-se o papel importante da escola, a mediação para a constituição do processo de desenvolvimento da criança. Leontiev (1978, p. 287) expõe que é neste momento da vida da criança, um período no qual ela se apropria de forma mais ativa do mundo ao seu redor, “[...] tomando posse dos objetos humanos com a qual reproduz as ações humanas” para compreender a realidade.

Na mesma perspectiva, recorre-se a Vigotski (2001), que complementa a ideia ressaltando que, na aprendizagem, a criança assume novas formações que lhe são úteis, como no caso da tomada de sua consciência, iniciando o processo de seu desenvolvimento como um todo.

Na mesma linha de raciocínio, Duarte (2000) ressaltava que “[...] a transmissão pelo adulto à criança, da cultura construída na história social humana, não é concebida na psicologia Vigotskiana apenas como um dos fatores do desenvolvimento, ela é considerada o fator determinante, principal” (Duarte, 2000, p. 83). É possível entender, a partir dessas ideias que estão postas, como são fundamentais as interações na constituição do sujeito e a mediação do professor nesse processo.

Uma questão que salta aos olhos é que a BNCC para a Educação Infantil não deixa evidente como deve ser o processo de desenvolvimento infantil por meio das brincadeiras. Ela faz apenas menções sobre as experiências de brincar nas práticas pedagógicas por meio da sistematização de saberes para desenvolver ações com vistas a trabalhar com os campos de experiências, ocasionando, assim, um esvaziamento nos saberes aplicados na Educação Infantil para as crianças.

Diante de estudos realizados por Fochi (2015) e Finco (2015), cujos resultados afirmam que é possível identificar princípios teóricos da pedagogia de Dewey fundamentados no documento da BNCC. Isso reforça o caráter pragmático e utilitarista que se pretendem desenvolver nas crianças desde pequenas, para que, moldando a sua subjetividade, possam ser preparadas para a sociedade tecnológica e o mercado de trabalho.

Mészáros (2012) considera que o ideário da educação proposto no contexto atual, expressa claramente a demanda do capitalismo, além de evidenciar políticas educacionais, vinculadas às proposições do Banco Mundial, que objetivam formar a adaptação do homem, desde a infância, às novas relações sociais e um perfil que atenda aos princípios de solidariedade, empreendedorismo entre outros, que se articulem aos preceitos do sistema mercadológico.

Compreende-se que a criança não é mera reprodutora do conhecimento existente, assim, ela aprende por inúmeras experiências as quais passam e a transformam; enquanto brincam, produzem cultura e, por meio dessas experiências, de acordo com a THC, a criança produz novos conhecimentos.

Por traz dos fundamentos com os quais foi elaborada a BNCC, pode-se identificar “[...] métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação dos indivíduos aos interesses do grande capital. Expressando a hegemonia da classe empresarial” (Marsiglia *et al.*, 2017, p. 109).

Dessa forma, entende-se que a BNCC se coloca na contramão de uma perspectiva educacional promotora de formação humana. Ao contrário, produz desde cedo nas crianças o desenvolvimento de uma subjetividade voltada para a sociedade tecnológica em constante transformação, que só espera dos indivíduos capacidade de autonomia, controle emocional e adaptação às demandas do capital.

Segue a tessitura que tais considerações são demonstradas no primeiro campo, intitulado “O eu, o outro e o nós”, em que se percebe que a criança deve aprender por meio das relações que estabelece na infância, tendo as experiências como relevantes para a tomada de decisões e atitudes de relacionamentos com os outros. Neste item, interpreta-se que a BNCC visa, principalmente, aos cuidados pessoais. Assim,

Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio (Brasil, 2017, p. 36).

O destaque deste campo na análise da BNCC remete às vivências sociais das crianças, com o autocuidado, aparentemente essas experiências são utilizadas como recursos pedagógicos para a aplicação de saberes prescritos pela BNCC, para alcançar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estipulados para cada faixa etária. Portanto, o brincar supostamente mencionado pelo documento não possibilita avançar por meio da brincadeira em direção ao pensamento abstrato primordial para o desenvolvimento da criança que, acredita-se, ser fundamental.

A escola da infância, nesse sentido, precisa apresentar às crianças as formas de conteúdos mais elaboradas da produção cultural, para que se possa dar continuidade ao processo de humanização. Sendo assim, seguindo o processo dialético, no qual a função da área educacional para a infância será a de mediadora dos saberes, para que aconteça a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Dessa forma, quando se utiliza o lúdico para a aprendizagem, evidencia-se ao possibilitar à criança a apropriação dos bens materiais da Humanidade, oferecendo caminhos ao seu desenvolvimento psíquico. Segundo Vigotski (1993), desde a mais tenra idade a aprendizagem na criança está relacionada ao desenvolvimento das funções psicológicas

Vigotski (2001) explica que o conhecimento acontece pela interação da criança com o meio. Para o autor, o sujeito é um ser que interage, e esse processo ele determinou de mediação. Dessa forma, as funções psicológicas da criança são desenvolvidas ao longo do tempo e mediadas pelo social, por meio de símbolos criados pela cultura. Na sequência ocorre a aprendizagem por intermédio dessas relações, a personalidade da criança também é resultado da mediação social que acaba sendo aperfeiçoada na infância, na qual acaba ocorrendo a aprendizagem, o desenvolvimento da criatividade, a imaginação e a autonomia.

Nessa perspectiva, a aprendizagem ocorre por intermédio das relações que os seres humanos estabelecem com os objetos culturais e com outros seres humanos. Destarte, é possível compreender que a brincadeira infantil só pode ser entendida “[...] pela correlação existente entre eles e a vida da criança em sociedade” (Elkonin, 2009, p. 48).

Assim, as brincadeiras se desenvolvem na infância por meio de experiências assimiladas no decorrer das interações sociais. Portanto, não se caracteriza como uma atividade inata, a brincadeira constitui-se em uma atividade na qual a criança brinca para compreender o mundo dos adultos e, por meio dela, desenvolve a personalidade, a consciência de si e dos outros, por meio das interações ocorre a construção do seu eu social, quando ela se desenvolve e é formada.

Segundo a THC, a criança precisa ser levada ao alcance de um nível de compreensão que ainda não domina completamente, para potencializar novos conhecimentos. A atividade lúdica pode proporcionar uma série de aspectos sociais, cognitivos, psicológicos, entre outros, a ampliação do aprendizado e do desenvolvimento pode ser obtivo por meio das brincadeiras realizadas na Educação Infantil.

No segundo campo das experiências, denominado “Corpo, gesto, e movimento”, a BNCC apresenta experiências lúdicas com atividades corporais, com gestos e movimentos, trazendo, mais uma vez, o lúdico como processo educativo,

em que a escola da infância deve promover oportunidade para que as crianças possam, “[...] sempre animadas pelo espírito lúdico e nas interações com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo” (Brasil, 2017, p. 37).

Segundo Clareto e Nascimento (2012), uma experiência dada pelo simples aprender a aprender não proporciona o conhecimento e não deve ser somente para resolver problemas, mas em problematizar, construir e inventar na infância.

A importância do corpo na Educação Infantil se dá conforme a THC para a necessidade de que tem a criança em expandir sua consciência corporal, bem como seu desenvolvimento cognitivo. Quando a criança brinca, é capaz de lidar com complexas dificuldades psicológicas, como o medo, a dor, a perda, entre outros (Vigotski, 1991a).

Por conseguinte, é possível identificar trechos que transmitem como a BNCC elucida as brincadeiras como estratégias de ensino, no qual o brincar por meio das experiências devem “[...] criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música” (Brasil, 2017, p. 47).

No item do terceiro campo, “Traços, sons, cores e formas”, o documento traz a cultura como eixo central, e as manifestações culturais como representação desta cultura, concebendo-a de forma concreta, utilizando as experiências lúdicas para reproduzir arte e cultura. Percebe-se que, neste ponto, a BNCC propõe a construção do conhecimento da criança por meio da observação em seu contexto físico, na produção de telas e artes submetendo as crianças às experiências, no sentido de manifestações culturais.

A base distancia-se, desta forma, das diferenças individuais das crianças, entre as comunidades e nos mais diversos contextos culturais brasileiros. Ao propor experiências para alcançar os objetivos de aprendizagem, que todas as crianças tenham a mesma percepção e condições cognitivas de aprendizagem, e que todos os contextos sociais têm pouca influência para o conhecimento infantil (Grillo; Navarro; Rodrigues, 2022).

Cabe reforçar que, na visão da Teoria Histórico-Cultural a educação deve promover às crianças um ambiente de apropriação da cultura social e historicamente produzida. Sendo o lúdico fundamental para o desenvolvimento infantil, no qual se

destaca que a consciência resulta das formas de relações da criança com o mundo ao seu redor. A forma com que a criança vai se relacionando com a realidade, vai ampliando por meio de um movimento dialético sua consciência. A cultura não deve apenas se restringir ao estabelecido nos documentos curriculares de forma prescritivas, nem somente as manifestações culturais ou simplesmente aprender conteúdos (saberes).

Segundo Leontiev (1998), a brincadeira é uma atividade cultural que pode adquirir diversas formas no interior de várias culturas; por meio do brincar a criança reconstrói as relações sociais que se desenvolvem no meio em que vive, a necessidade de entender essas relações produz a própria brincadeira.

No quarto campo, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, percebe-se que essas menções não deixam evidente como desenvolver as atividades lúdicas e nem brincadeiras. Sublinha-se, aqui, que a BNCC expõe uma concepção limitada em se tratando do lúdico nos campos de experiências. Assim, é possível observar um esvaziamento conceitual que dificulta as possibilidades do trabalho pedagógico do professor com jogos e outros instrumentos lúdicos, como se pode identificar no trecho a seguir, ao afirmar que as crianças devem [...] inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos (Brasil, 2017, p. 47).

Dessas acepções, considera-se que a brincadeira aparece novamente como estratégia para demonstrar a antecipação do letramento na Educação infantil. Vale propor que o lúdico seja retirado da forma de estesia apenas para proporcionar experiência e devir, mas deve ser utilizado para propiciar o saber crítico essencial para o desenvolvimento integral e humano da criança. Para tanto, entende-se que, na contramão das nossas ideias, não interessa ao sistema capitalista formar crianças com pensamentos críticos. Isso, pois, a BNCC está sob o ideário da promoção de uma formação vinculada aos conhecimentos considerados aptos para a qualificação dos indivíduos para o mercado. Nesses termos, a proposta da BNCC gerencia as emoções infantis, moldando os perfis comportamentais das crianças. Essa proposição formativa parece ignorar as desigualdades sociais que se reproduzem na sociedade sob a égide do sistema mercadológico.

Em virtude disso, há sempre uma intencionalidade condicionada pelo contexto político e social que oculta, por intermédio das políticas educacionais, as relações de

poder na relação sobre os conhecimentos necessários para a educação básica. O respaldo está na defesa de uma Educação Infantil para além dos limites da espontaneidade, do pragmatismo e do saber fazer. Uma educação que tenha como condição o planejamento de ações intencionalmente organizadas, embasadas cientificamente para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças pequenas em sua plenitude.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que isso deve ocorrer se se deixa de priorizar o lúdico e as interações sociais enquanto experiências fulcrais, na organização das práticas pedagógicas para a infância. Que o lúdico seja utilizado para contribuir com a formação humana do sujeito, com olhares para o campo da criatividade, da criticidade e da expressividade humana, para o seu desenvolvimento pleno.

Simplificando, pode-se dizer que a BNCC dá ensejo ao entendimento de que o lúdico é uma experiência de atividades, com sinônimo de jogo por exemplo, uma atividade utilitária. A oferta da Educação Infantil nesse aspecto limita a formação da criança às experiências do cotidiano. É uma educação que atende aos interesses imediatos das crianças, desvinculando-se do acesso aos conhecimentos mais elaborados, deixando de potencializar o desenvolvimento humano em sua plenitude e, desse modo, contribui para formar um sujeito adaptado à sociedade capitalista.

Por conseguinte, identifica-se que, no ato da experiência, este campo se volta para os processos de aquisição da linguagem, mencionando o desenvolvimento da criança para o acesso do mundo das letras. O professor proporcionará à criança o espaço para a escuta e o início da escrita espontânea e direcionada, mesmo estando ainda na primeira infância.

Dessa ótica, é preocupante a forma como aparece a descrição dos campos de experiência na BNCC. O documento leva à interpretação de forma gradativa em que alguns objetivos que se referem a linguagem, por exemplo, aparecem como indicador das crianças pequenas como etapa preparatória para os objetivos de alfabetização (Barbosa; Alves, 2016).

Há fortes indícios de que a lógica das habilidades e competências estão adotadas na BNCC. Essa perspectiva de educação infantil conduz para a aproximação da proposta de educação com o ensino fundamental. Dessa forma, entende-se que sequenciar etapas pode conduzir a uma perda da noção de

totalidade do processo na Educação Infantil, sequenciando os saberes por meio de experiências centradas em uma ótica instrumental do saber fazer.

Visto isso, dentre as relações possíveis entre a BNCC e os princípios da THC está o desejo de que sejam desenvolvidas, com as crianças pequenas, práticas educativas a partir de experiências empíricas. Então aparece a brincadeira, que é rica e é fonte de comunicação; pois, nas brincadeiras de faz de conta, a criança imagina que conversa com alguém ou com seus próprios brinquedos. Desse modo, a brincadeira tem que ser vista como auxiliadora da linguagem e deve ser desenvolvida com o intuito de ampliação do vocabulário e o exercício de estimular pronúncias de novas palavras por meio das experiências proporcionadas no contexto social da criança.

É importante ressaltar que a brincadeira no espaço da Educação Infantil precisa ser intencional, no sentido de alcançar o promover o desenvolvimento psicológico da criança. Assim, a brincadeira não deve ser vista como algo aleatório, sem importância. Nesse aspecto, o professor deve evitar a realização de atividades desconexas com as brincadeiras que as crianças estão praticando, para que o raciocínio da criança avance e o desenvolvimento psíquico se realize.

Para Pasqualini (2006), para a superação da posposta de educação contida na BNCC para as crianças pequenas, deve-se considerar o processo de plena humanização das crianças pequenas que norteia a Teoria Histórico-Cultural. Entende-se que essa teoria convida, necessariamente, o professor a superar tais práticas que provocam danos às experiências das crianças, no sentido de que, na BNCC, o trabalho pedagógico e o saber estão relegados a um segundo plano, em nome das experiências espontâneas das crianças.

Ao considerar a Educação Infantil como espaço de curiosidades e de descobertas sobre o mundo físico e social, as atividades lúdicas podem proporcionar processos investigativos para a compreensão da criança a sua volta. Dessa forma, com as brincadeiras é possível oportunizar a percepção da criança para a relação entre os objetos e os materiais, estimulando-as a fazerem novas descobertas e a constituírem novos conhecimentos, a partir dos saberes historicamente acumulados pela Humanidade.

Dessa forma, no último campo, denominado “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, a predominância de temáticas a serem desenvolvidos

pela BNCC tem a ver com a interação. Na visão da BNCC, a partir das brincadeiras, as crianças podem observar, manipular e explorar os espaços e tempos. E esses conceitos, segundo o documento, devem ser vivenciados pelas crianças (Brasil, 2017).

Por conseguinte, esse campo cita em seu texto os jogos como procedimentos de aprendizagem para o desenvolvimento da criança, como jogos matemáticos, jogos estruturados, de raciocínio lógico, por fim os jogos são utilizados como recurso didático para promover conhecimentos específicos, deixando de lado o desenvolvimento pleno da criança.

Esse preceito desloca o papel da escola da infância, afastando-a da sua função essencial, que é o de transmitir os saberes e os conhecimentos humanos historicamente sistematizados às novas gerações. Por conseguinte, corrobora para que as crianças “[...] aprendam a aprender” sobre o enfoque dá natureza dos conteúdos, ou seja, que a criança “aprenda o quê, para quê e a serviço de quem” (Pasqualine; Martins, 2020, p. 436).

Perante o exposto, vale ressaltar que a atitude de transmitir conhecimentos está sendo apenas de apoiar o que a criança manifesta, garantindo, desse modo, a articulação das experiências infantis. Dessa forma, Duarte (1998) subjaz uma concepção negativa do ato de ensinar.

Entende-se que, na perspectiva da THC, é impossível retirar totalmente a mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem, como a BNCC menciona. A defesa sustentada neste trabalho é a de que a THC oferece ferramentas conceituais necessárias para compreender as experiências no contexto da Educação Infantil, desempenhando por meio do lúdico o pleno desenvolvimento da criança.

O lúdico tem que ser trabalhado como algo fácil de se vivenciar, proporcionando a busca pelo conhecimento, possibilitando a construção e interpretação de mundo por meio de jogos e brincadeiras. No entanto, a BNCC vem trazendo em sua base curricular que o professor deve organizar atividades como “brincar pedagógico” relacionando atividades de desenvolvimento motor, de psicomotricidade, jogos pedagógicos e outros (Santin, 2001).

Ainda de acordo com Santin (2001), considera-se que o lúdico é pré-concebido nos documentos curriculares como na BNCC, como sinônimos de jogos e

brincadeiras ou até gamificação, no qual pode ser empregado para qualificar ações diversas como métodos pedagógicos, atividades escolares, entre outras.

Por essa razão, é indispensável entender o lúdico para não fetichizá-lo, como decorre na BNCC. Afirma-se, portanto, que a didática do brincar no documento se ocupa mais com jogos do que de fato a importância de a criança brincar. Nesses moldes, a BNCC não dá espaço à criação de uma proposta metodológica em que assuma o lúdico, como expressividade do sujeito na sua vivência.

Em função disso, o lúdico é uma experiência autêntica que somente pode ser sentida pela criança: “[...] o lúdico é subjetivo, em razão de ser uma experiência simbólica emocional direta e singular do sujeito, que provoca sentidos frente aos diversificados afetos vivenciados nos comportamentos lúdicos” (Grillo; Navarro; Rodrigues, 2022, p. 132).

A Teoria Histórico-Cultural estuda a brincadeira e o jogo a partir da concepção de que é o social que caracteriza a ação na atividade lúdica da criança, no qual a importância consiste nas alterações psicológicas que provoca no desenvolvimento infantil. Segundo Leontiev (2010), na atividade lúdica a criança percebe as relações existentes entre os indivíduos, podendo comparar as suas habilidades com as das outras crianças, além de permitir a apropriação dos códigos culturais e os papéis sociais existentes.

Todavia, independentemente do tipo de atividade lúdica, das brincadeiras ou do jogo, o desenvolvimento pleno infantil deve ser estimulado. Assim, o jogo protagonizado, para Elkonin (1987), constitui-se em uma fonte preciosa para o desenvolvimento infantil no sentido em que propicia dentro e fora da Educação infantil que a criança aprenda um conjunto de riquezas produzidas pela Humanidade, gerando revoluções no desenvolvimento infantil, exercendo influência sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação de sua personalidade: “[...] A evolução do jogo prepara para a transição para uma fase nova, superior, do desenvolvimento psíquico, a transição para um novo período evolutivo” (Elkonin, 1987, p. 421). Nessa perspectiva, por meio dessa atividade a criança tem a possibilidade de representar papéis sociais que fazem parte de seu cotidiano.

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira e

uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência dos adultos (Wajskop, 1995, p. 25).

Cabe destacar que as brincadeiras não devem ser uma mera imitação de experiências e vivências do seu cotidiano. As crianças, ao estabelecerem relações com os objetos, criam significados a partir das observações das ações dos outros ao seu redor. Nesse contexto as crianças aprendem experimentando e realizando ações para além de suas capacidades. Ao imitar o outro, acrescenta novos significados em sua reconstrução tornando mais apropriados para a sua compreensão da realidade. Por isso não deve ser qualquer experiência do cotidiano que a criança irá aprender, conforme menciona a BNCC.

O papel da brincadeira no documento da BNCC, em que se pode afirmar que é ensinar “conteúdos escolares” sem espaços para as vivências que a criança traz consigo. Dessa forma, a brincadeira que, nesse caso, sequer é possível chamá-la assim, pois está expressa como estratégia de ensino, a fim de docilizar os corpos, moldar sujeito para a sociedade capitalista e prevenir-se dos perigos de uma nova geração pode representar esse sistema.

Não obstante, a BNCC cita o lúdico, mas não arquiteta um conceito, e não viabiliza em seu texto uma comprovação de que o lúdico seria realmente favorável para a formação da criança da forma para o seu desenvolvimento integral. Não interessa ao sistema capitalista formar indivíduos críticos, por isso:

Essa omissão conceitual da BNCC tem transformado o lúdico em quaisquer objetos e situações externas aos sujeitos. Como culminância, tem retroalimentado a formação de ideários propagandísticos, mercadológicos e tecnicistas atinente ao lúdico. Esse processo de ludicização tem tomado especialmente como uma estratégia neoliberal em diferentes contextos, como empresas, mídias sociais, ambiente escolar etc., tem conferido ao lúdico o status de mercadoria, um chavão para se vender uma ideia de sentimento de tempo livre, leveza, diversão, criatividade e prazer lúdicos (Grillo; Navarro; Rodrigues, 2022, p. 131).

A brincadeira como ação e experiência é para ser utilizada como estratégia de ensino para ensinar saberes escolares considerados pela BNCC como valiosos, priorizando o desenvolvimento das competências gerais. Convém destacar as chamadas competências socioemocionais na BNCC, que parecem ampliar a hegemonia de mercado. Para Carvalho e Silva (2017), as políticas educacionais por

meio da BNCC passaram a assumir uma educação na qual “sejam inventados indivíduos, desde a infância, com mais habilidades e flexibilidade para mudanças, de forma que possam se tornar adultos produtivos, participantes do jogo do consumo e empreendedores de si mesmo” (Carvalho; Silva, 2017, p. 181).

Defende-se, ainda, que a seleção dos saberes culturais deverá ser garantida à criança como esteio de suas experiências, sendo tarefa primordial da Educação Infantil. Significa que quando as políticas educacionais implementam propostas curriculares, não basta apenas levantar a bandeira do lúdico se não deixar claro quais os saberes que a criança poderá se relacionar de forma lúdica, de forma que possa contribuir para o seu desenvolvimento.

De acordo com a THC, as experiências na escola da infância podem ser concebidas por Leontiev (1978) como o processo de apropriação e de objetivação da cultura humana, compreendendo o processo em seu caráter ativo, educacional e desenvolvente. Dessa perspectiva, pontua-se que, para se trabalhar com os campos de experiências, é necessário primeiro um entendimento a partir da situação social de desenvolvimento da criança.

A tessitura da THC evidencia que a atividade humana se articula ao sujeito-objeto, ou seja, a relação entre a criança e o mundo a sua volta, que marca cada um dos períodos do seu desenvolvimento. Este é um conceito de atividade dominante que, no caso da Educação Infantil, trata-se da brincadeira. São as brincadeiras que predominam no universo infantil e que possibilitam à criança apropriar-se de todas as formas de representações sociais que a circundam, dando a ela condições para compreender o mundo e apropriar-se dessa cultura humana tão importante para o desenvolvimento da sua consciência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como proposta analisar a concepção de lúdico na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil. Para chegar ao nosso objetivo, utilizamos os subsídios teóricos da Teoria Histórico-Cultural, cujo principal representante é Vigotski, para que, assim, fosse possível compreender as contribuições do lúdico proposta pelo documento.

Iniciamos nosso estudo com uma síntese voltada para o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, tendo como enfoque a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e seus colaboradores, que, em seus estudos, analisaram o desenvolvimento humano e as relações que cada sujeito estabelece com o seu contexto, atribuindo importância às dimensões histórica e cultural, sendo estas fundamentais para o desenvolvimento da psique infantil.

Após estudos realizados, evidenciamos que a criança, enquanto um ser social, tem seu desenvolvimento pautado em aspectos culturais. Nesse viés, as relações sociais propiciam a formação do psiquismo, que é entendido como um processo que ocorre por meio de uma atividade principal que existe em cada etapa da vida da criança. Para Vigotski (1995), em cada etapa do desenvolvimento infantil acontece uma nova formação na estrutura psíquica, tendo como influência uma atividade-guia para reorganizar sua personalidade, o que ocorre por meio de rupturas e saltos qualitativos.

Nessa mesma linha de raciocínio, Leontiev (2004) investigou a periodização infantil com base na atividade dominante, afirmando que a atividade principal na infância é a brincadeira, em que o ambiente social influencia no conteúdo dessa atividade e, explica o autor, que “[...] não é a idade da criança que determina, enquanto tal, o conteúdo do estágio do seu desenvolvimento, mas, a idade da passagem de um estágio a outro dependendo do seu conteúdo que muda com as condições sócio-histórica” (Leontiev, 2004, p. 312). É nesse contexto que a criança se desenvolve por meio do brincar, e, enquanto brinca, internaliza conceitos, valores, regras da sociedade na qual está inserida, assim como sua formação plena como ser humano.

Corroborando com esse ponto de vista, os autores da Teoria Histórico-Cultural entendem que o desenvolvimento psíquico da criança acontece a partir

daquilo que ela exerce nas relações sociais; que a criança não muda seguindo uma linha evolutiva de desenvolvimento, muito menos pelo seu tempo cronológico de idade; o que muda são as condições objetivas de sua vida e as interações sociais que estabelece com seus pares.

Essas transformações são responsáveis por mudanças internas causadas pelas funções psicológicas superiores. Inicialmente, a criança compreende o mundo à sua volta por intermédio da atividade lúdica, que a acompanha em todas as fases de sua vida. Segundo Leontiev (2010), seja na forma de brincadeiras ou nos jogos, a utilização do lúdico é importante como um meio de facilitar o processo de construção de conhecimento.

Acreditamos que, para que o desenvolvimento da criança aconteça, a brincadeira precisa ser compreendida e pensada em conjunto na Educação Infantil. Para os autores clássicos como Vigotski, Leontiev e Elkonin, o desenvolvimento humano apresenta especificidades, como o processo de apropriação. O ser humano, ao nascer, não se adapta ao meio simplesmente, mas se apropria de toda a produção histórica, social e cultural da Humanidade, ocasionando o seu processo evolutivo.

Diante disso, foi necessário identificarmos algumas das funções psicológicas superiores que estão diretamente ligadas à formação fundamental de conceitos científicos na criança, e tornou-se importante ressaltarmos que as funções destacadas não ocorrem de forma espontânea e natural, mas são formadas na criança durante o período no qual ela realiza a atividade do brincar, são elas: a percepção, a atenção, a memória e o pensamento.

Portanto, a partir da perspectiva da THC, acreditamos que o lúdico é fundamental para o desenvolvimento pleno da criança. Um dos pontos principais para pensar na contribuição do lúdico para a infância, de acordo com Vigotski (2008), é a imaginação, entendida como uma função psíquica superior, importante para a atividade psíquica. Ademais, a imaginação relaciona-se com a realidade e, portanto, também depende das condições sociais e culturais da criança.

Tanto na brincadeira, quanto nos processos de aprendizagem, a criação da situação imaginária na brincadeira é fundamental para o início do pensamento abstrato de atuação e compreensão para a criança. Pimentel (2008) afirma que a criança, em uma situação imaginária, ao brincar se assemelha ao comportamento do

adulto. Para isso, o professor, ao trabalhar com a ludicidade, transpassa o desenvolvimento real, porque “[...] nela se instaura um campo de aprendizagem propício à formação de imagens, à conduta auto-regulada, à criação de soluções e avanços nos processos de significação” (Pimentel, 2008, p. 14).

Entendemos, em concordância com a autora, que, a partir da brincadeira, importantes aspectos do desenvolvimento infantil serão contemplados. Nesse sentido, ressaltamos que a atividade lúdica depende da mediação do professor, de que ele assuma um papel ativo no processo do desenvolvimento infantil, no qual destacamos a importância em dominar e compreender os conhecimentos acerca das etapas do desenvolvimento da criança. É por meio de tais conhecimentos que é possível pensar em propostas lúdicas que atuem nesse processo para promover a formação integral da criança.

Sendo assim, destacamos que a brincadeira representa importante papel na aquisição dos saberes, pois contribui para que o professor identifique os conhecimentos que a criança já possui e aqueles que ela ainda não domina. Vigotski (1991a) explica que a brincadeira cria a Zona de Desenvolvimento Proximal, possibilitando a mediação do professor no campo da aprendizagem, o que contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Porém, quando se busca os documentos que norteiam a Educação Infantil, em especial a BNCC (2017), podemos observar uma divergência nessa concepção de lúdico. O documento defende uma proposta de brincadeira, pontuando que o desenvolvimento dessa atividade se dá de modo espontâneo na infância, por meio de experiências cotidianas que a criança desenvolve. Essa concepção não contribui para o trabalho docente, uma vez que o professor pode possibilitar à criança conteúdos elaborados que representam os valores da cultura humana e que permitirão à criança a apropriação e a internalização desses mesmos conteúdos.

Dessa aceção, é possível afirmarmos que, com relação ao lúdico, a BNCC não o conceitua. Ela ratifica que “o lúdico é educativo”, reforçando que o lúdico é sinônimo de jogo e, por isso, propicia o desenvolvimento infantil. Isso nos leva a ponderar que esse movimento de adjetivar palavras como sendo lúdico, feito pela BNCC no decorrer do seu texto, acaba atribuindo ao lúdico um conjunto de predicados desvinculados de seu total conceito, causando uma perda de referência,

destituindo-o de ser uma categoria importante de estudos e análises, sempre atrelado ao desenvolvimento infantil.

Por conseguinte, a BNCC assume os imperativos das políticas públicas, por meio da reorganização dos currículos nacionais, que admitem o mercado capitalista como referência da gestão educacional. Analisando a ligação da educação com o mercado, as políticas neoliberais têm incutido uma padronização da educação, como se existisse uma forma única de conhecimento e uma maneira de formação humana, aquela que atender aos interesses em acumular e reproduzir o capital.

Nesse movimento, observa-se, então, a mercadorização da educação, a fim de atender aos princípios do sistema capitalista representado pela doutrina econômica neoliberal que, além de propor regras para as relações econômicas determina, também, o perfil de cidadão desejado para a sociedade do século XXI. Essa apologia ao mercado torna mercantilizado tanto o conhecimento, como as relações sociais, provocando mudanças na formação humana e direcionando-a para o atendimento às necessidades práticas.

Na concepção mercadológica do capital, a educação assume um caráter material no sentido de introduzir uma monocultura humana e homogeneizada do conhecimento. Nessa concepção, a diversidade de saberes, valores que representam a cultura e outras formas de conhecimento produzidas para a formação humana, acaba sendo desconsiderada e até mesmo desvalorizada.

Não obstante, faz-se pertinente refletir sobre a formação da criança para a sociedade atual, é a isto que o sistema educacional busca servir, aos interesses da classe dominante e às demandas do capital. Se a escola da infância é um espaço de acesso aos saberes e aos conhecimentos sócio-históricos, o que evidencia a importância de uma educação crítica que visa a alcançar o desenvolvimento pleno da criança.

Entretanto, no contexto nacional, a proposição da BNCC para a Educação Infantil segue na contramão do compromisso de se trabalhar o conhecimento por intermédio do lúdico, que consideramos ser o melhor para proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. A BNCC carrega em si valores e ideologias, preocupadas com uma formação voltada para o conhecimento e o desenvolvimento de competências e habilidades práticas, para a compreensão do mundo, em atendimento às demandas de grupos sociais dominantes.

No interior desse debate intelectual, Goergen (2010) critica o rumo no qual caminha a educação. Esse discurso pragmático neoliberal acaba reduzindo a educação da criança ao treinamento do uso de técnicas, e preza pela transmissão de capacidades práticas e instrumentais, para uma boa produtividade no processo de produção do sistema capitalista.

Essa crítica feita pelo autor coaduna com aquilo que observamos em nossa análise, a saber: a fragmentação da Educação Infantil proposta pela BNCC, pautada na lógica mercantilista, onde o brincar é trabalhado como experiência da criança, ocorrendo a supervalorização da experiência individual humana para desenvolver habilidades e competências.

Cabe ressaltar que a educação tem como objetivo contribuir com o desenvolvimento infantil. Dessa forma, aposta-se no lúdico como caminho para estimular a plenitude do ser criança, desenvolvendo as máximas potencialidades. A partir dessa reflexão, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 235) salientam que a formação da criança pequena não compete somente à educação formal, pois “[...] a vida social implica a vivência da educação pelo convívio, pela interação entre as pessoas, pela socialização das práticas, hábitos e valores que produzem a vida humana em sociedade”.

Entendemos que a escola da infância, como parte da sociedade, não pode desconsiderar o contexto político, econômico e social. Entretanto, educar não pode estar subordinado apenas ao modelo econômico e a serviço dele, como preconiza a BNCC.

Os resultados alcançados apontam que a BNCC para a Educação Infantil foi pensada como forma de o próprio sistema em preparar desde a primeira infância as crianças para se adaptarem à sociedade e a desenvolver competências, para atender aos interesses das classes dominantes. Sendo também essa uma fase preparatória para o competitivo mercado de trabalho do sistema de produção capitalista, deixando de formar na criança uma consciência crítica.

Evidenciamos, assim, que a BNCC estabelece uma Educação voltada para a valorização das experiências das crianças com seus pares para se desenvolverem. Nisso, perde-se o foco para a formação humana e a formação do pensamento crítico.

Diante desse processo, esperamos que este estudo contribua para a ressignificação do lúdico na BNCC para a Educação Infantil. Isso, pois, é na brincadeira que reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança as aprendizagens mais complexas. O lúdico é educativo e sua importância está em reconhecer que a infância tem uma cultura lúdica, que dispõe de ferramentas que fomentam o aprendizado e o pleno desenvolvimento para a vida.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação infantil**: creches: atividades para crianças de zero a seis anos. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1995.
- ALBUQUERQUE, Gabriela Fiúza Oliveira; ALMEIDA, Ilda Neta Silva; CARVALHO, Valter Domingos Rezende. Concepção do brincar na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Multidebates**, Palmas, v. 4, n. 2, p. 105-113, 2020.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ARAÚJO, Renan; OLIVEIRA, Helen Cristina de. Implicações da lógica da teoria do capital humano sobre o trabalho educativo: um olhar histórico. **Pedagogia em foco**, Itarama, v. 12, n. 7, p. 88-101, 2017.
- BASSO, L. D. P. BNCC, educação e formação humana. **Olhar de Professor**, v. 26, p. 1–22, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20383>. Acesso em: 1 dez. 2023.
- BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L. Currículo da Educação Infantil e trabalho docente. *In*: SOUZA, R. C. C. R. (org.). **Formação, profissionalização e trabalho docente**: em defesa da qualidade social da educação. Campinas: Mercado de Letras, 2016. P. 201-222.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos Da Escola**, n. 13, v. 15, p. 77-90, 2019.
- BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. **Posicionamento do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua educação em diferentes contextos (NEPIEC/FE/UFG) sobre a 3ª versão da BNCC**. Goiânia: impresso, 2017.
- BERTONI, Paulo Gilberto. **Os princípios de psicologia de William James**: compromisso e conseqüências de uma filosofia da ação. Tese – (doutorado em Ciências Humanas). São Carlos: UFSCar, 2011.
- BIZERRA, Alessandra Fernandes; URSI, Suzana. Teorias da aprendizagem: influências da psicologia experimental. *In*: LOPES, Sônia Godoy Bueno Carvalho (coord.). **Introdução aos estudos da educação**. São Paulo: USP/Univesp/Edusp, 2014. p. 122-124.
- BORGES, Wendla Silva. **A BNCC compreendida pelos sujeitos da escola**. São Luís: Laboro, 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1990. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf. Acesso em: 18 mai. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC / SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. – Brasília, DF: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: jan. 2023.

BRASIL. Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 18 mai. 2023.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: primeira versão. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-APRESENTACAO_final_06-10.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Proposta preliminar – segunda versão. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/referencias/segunda-versao-base-curricular/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação e do Esporte (Paraná). **Referencial Curricular do Paraná**: Princípios, direitos e orientações. Curitiba: SEED – Pr. 2019 – 4v.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CARVALHO, R. S.; SILVA, R. R. D. Currículos Socioemocionais, Habilidades do Século XXI e o Investimento Econômico na Educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, n. 63, p. 73-190, jan. /mar. 2017.

CHAIKLIN, Seth; PASQUALINI, Juliana Campregher. A zona de desenvolvimento próximo na análise de vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em**

Estudo, v. 16, n. 4, p. 659-675, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/72713>. Acesso em: 12 jan. 2023.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. *In*: VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. p. 35-58.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Unesco: Jomtien: Tailândia, 1990.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Tradução. Lia Gabriel Regues Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Maria do Socorro Batista de Jesus; SANTOS FILHO, Eudaldo Francisco dos; BARRETO, Maria Raidalva Nery. A imagem no desenvolvimento de habilidades psíquicas na teoria de Lev Vygotsky, influenciadas por Wundt, Kohler, Koffka e Wertheimer. **Revista Espaço pedagógico**, v. 29, n. 3, p. 855-875, 2022. Disponível em <https://seer.upf.br/index.php/rep>. Acesso em: 12. fev. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1945.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

DEWEY, J. **Vida e educação: a criança e o programa escolar**. Interesses e esforço. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, v. 1, p. 79-115. 2000.

DUARTE, Newton. **Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev**. Caderno do Cedes. A psicologia de A.N. Leontiev e a educação na sociedade contemporânea. v. 24, n. 62, p. 44-63, Campinas: CEDES, 2004.

DUARTE, Newton "Vamos brincar de alienação?" A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. *In*: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 89- 97.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender": críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ELKONIN, D. B. **Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia**. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 104-124.

EVANGELISTA, O. Faces da tragédia docente no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 11., 2016. **Anais [...]**. 2016. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: A pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. Trabalho Necessário, ano 10, n. 15, p. 91-120, 2012. Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario. Acesso em: 23 set. 2023.

FACCI, M. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, 2004.

FINCO, D. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de. (org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 233-246.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 221-222.

GIL, Carlos Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILIOLI, Eduardo Borba; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Relatório Jacques Delors e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: orientações para o ensino da educação física. **Revista Exitus**, UFOPA-Pará, v. 4, n. 1, p. 59-77, 2014. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

GOULART, Isabelly. A importância da Educação Infantil na Formação do Cidadão Crítico/Reflexivo. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantis, v. 8, n. 64, 2010. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/criticoreflexivo/index.php?pagina=0>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GRILLO, R. M.; NAVARRO, E. R.; RODRIGUES, S. G. A BNCC (Re)invenção do lúdico à brasileira. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae (Ludus)**, Campinas, v. 6, p. 123-136, 2022.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LARA, A. M. B.; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. *In*: Cezar de Alencar Arnaut de Toledo; Maria Teresa Claro Gonzaga (org.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011. P. 121-172.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **D. B. Elkonin**: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural: São Paulo: Unesp, 2011.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. Ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. Ed. São Paulo: Ícone, 2010. P. 59-84.

LIBÂNEO, J. C. **Políticas educacionais no Brasil**: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LUCCI, Marcos Antônio. A proposta de Vygotsky: A psicologia sócio-histórica. **Profesorado, Revista de currículo y formación del profesorado**, v. 10, n. 2, p. 1-16, 2006. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/ver102COL2port.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2022.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA; Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 1–7 - 121, abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>. Acesso em: 4 mai. 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Freubach)**. 5. ed. Tradução de Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **O século XXI**: socialismo ou barbárie. São Paulo: Boitempo, 2012.

MOLINA, Adão Aparecido. **Políticas Educacionais, Infância e Linguagem**: uma análise a partir das categorias históricas de Marx e Vygotsky. 2004. 152 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

MOLINA, Adão Aparecido. **A produção de dissertações e teses sobre infância na pós-graduação em educação no Brasil de 1987 a 2005**: aspectos históricos e metodológicos. Maringá, 2011. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

MOLINA, Adão Aparecido; PERIN, Conceição Solange Bution; MÁXIMO, Maria José. Educação e formação humana na psicologia de Leontiev. **Pedagogia em Foco**, Itaúna, v. 12, n. 8, p. 74-86, jun./dez. 2017.

NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos do Milênio**. Nova York, 2000.

NAUDEAU, Sophie *et al.* **Como investir na primeira infância**: um guia para a discussão de políticas e a preparação de projetos de desenvolvimento da primeira infância. Washington, D.C.: The World Bank; São Paulo: Singular, 2011.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione. 1995.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**: desenvolvimento infantil e ensino em Vygotsky, Leontiev e Elkonin. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, Brasil. 2006.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. Maringá, **Psicologia em estudo**, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago., 2020.

PIMENTEL, Alessandra. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. **Psicol. educ.**, n. 26, p. 109-133, 2008.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. Tese – Doutorado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília. 2010.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: Autonomia ou adaptação? 2. ed. São Paulo: Cortez. 2002.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTIN, S. **Educação Física: da opressão do rendimento à alegria do lúdico**. 3. ed. Porto Alegre: Edições EST/ESEF – UFRGS, 2001.

SANTOS, S. E.; MACEDO, E. E. de. BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E A URGÊNCIA DE RESISTÊNCIAS. **Debates em Educação**. v. 13, n. 33, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12694/9326>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento, Revista De educação**, ano 3, n. 4. 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga: Universidade do Minho, v. 16, n. 2, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas S.A., 1987.

TUNES, E.; PRESTES, Z. Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. **Cadernos de Pesquisa**, 2009, v. 39, p. 285-314.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1991a.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** (v. 3). Madrid: Visor. Tomo II. 1991b.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** (v. 3). Madrid: Visor. 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** (v. 4). Madrid: Visor. 1996.

VIGOTSKI, L. S. O problema da consciência. *In*: VIGOTSKI, L.S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 171-189.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

VIGOTSKI, L. S. **O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica**. *In* L. S. Vigotski. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 203-417.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 11, p. 23-36, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. *In*: VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11. ed. São Paulo: ícone, 2010. p. 103-118.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.