

A BRINCADEIRA COMO EIXO ESTRUTURANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA BNCC AO DESENVOLVIMENTO HUMANIZADOR

Angélica Ferreira Alves
Maria Silvia Rosa Santana
Reginaldo Peixoto

RESUMO: Este artigo discute a brincadeira proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como eixo estruturante às experiências pedagógicas e como direito da criança na Educação Infantil. Por meio de pesquisa teórico-conceitual, objetiva refletir sobre a concepção de brincadeira presente na BNCC, buscando verificar se o documento instrumentaliza os educadores a organizarem a brincadeira como uma atividade nuclear, fundamental para o desenvolvimento infantil humanizador. As discussões se desenvolveram na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, para a qual a brincadeira é atividade principal na fase pré-escolar e propulsora do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O resultado evidenciou que ao não definir de forma clara e teórica a brincadeira como atividade principal, a BNCC acaba por, também, não abrangê-la como atividade nuclear do currículo, pois não esclarece como ela deve ser estruturada a fim de propiciar aprendizagens e desenvolvimento psíquico. Assim constituído, o documento não instrumentaliza os professores em suas atuações nas diferentes realidades deste país.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Atividade principal. Brincadeira.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que normatiza e define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver, foi homologada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2017, após momentos de debates, entraves e disputas, diferentes contextos políticos, em um processo que se iniciou em 2014. Tal documento não se configura como currículo a ser seguido estritamente, mas normatiza um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências a serem desenvolvidos ao longo da Educação Básica. O documento é uma diretriz para que os sistemas de ensino elaborem seus currículos, adequado às condições específicas de cada realidade. Por este documento, espera-se que as escolas, por meio de seu Projeto Pedagógico, possam elaborar suas escolhas em relação ao conteúdo e à forma, suas estratégias de efetivação das diretrizes e suas metodologias de trabalho pedagógico.

A fim de promovermos uma reflexão sobre a brincadeira apresentada pela BNCC: um dos dois eixos estruturantes para aplicação do currículo da Educação Infantil, analisaremos especificamente as propostas para as crianças do “Grupo 3”, a “Pré-escola” ou “Crianças pequenas - 4 anos a 5 anos e 11 meses”, como apresenta o documento. Partimos do princípio de que, assim como afirma Saviani:

O currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta: como se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados (SAVIANI, 2016, p. 55).

Portanto, compreendemos, de forma mais ampla, que todas as relações e todos os conteúdos presentes no contexto da escola, de forma direta ou indireta, compõem o seu currículo, uma vez que determinam as questões de tempo e espaço que serão destinados a cada conteúdo. Porém, o próprio autor, ao destacar que não podemos perder de vista o cerne do objetivo da es-

cola, qual seja, o trabalho pedagógico sistematizado com o saber elaborado cientificamente pela humanidade, aquele que vai além do senso comum, do saber popular, e ciente de que a escola atual tem se perdido em meio a tantas atribuições e inversões que descaracterizam o trabalho escolar, acaba por melhor definir o termo:

[...] *currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola*. Fica, assim, claro que as atividades referentes às comemorações mencionadas¹ são secundárias e não essenciais à escola. Enquanto tais, são extracurriculares e só têm sentido na medida em que possam enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola, não devendo, em hipótese alguma, prejudicá-las ou substituí-las (SAVIANI, 2016, p.57, grifos do autor).

O fato do autor ter destacado a necessidade de se definir as atividades nucleares no estabelecimento do currículo das redes de ensino e do Projetos Pedagógicos da escola, nos levou a questionar: qual a concepção de brincadeira presente na BNCC? Em que medida essa concepção permite a elaboração de uma prática pedagógica que materialize o papel específico da escola, qual seja, superar o senso comum e o conhecimento popular, desde a Educação Infantil?

Desta forma, a partir de uma pesquisa teórico-conceitual, este artigo tem por objetivo refletir sobre a concepção de brincadeira presente na BNCC, a fim de verificar em que medida esse documento instrumentaliza os educadores da Educação Infantil a organizar a brincadeira como uma atividade nuclear fundamental para o desenvolvimento infantil humanizador.

A BNCC traz dois eixos estruturantes como situações pedagógicas para a Educação Infantil, a **interação e a brincadeira**. Além da brincadeira ser considerada base para as práticas infantis escolares, ela aparece no documento como direito de aprendizagem e de desenvolvimento da criança.

Todas as crianças brincam, isso já parece ser consenso e discurso de todos. É verdade também que alguns grupos recebem mais estímulos e tempo para esta atividade. Brincar é, por parte da criança, a maneira de inserir-se no ambiente social, conhecendo e manipulando os objetos, observando e imitando como as pessoas se relacionam e aprendendo o que fazer, como fazer, estando em interação com o meio e com as pessoas, nas mais diferentes situações do cotidiano. Na maioria das brincadeiras, a criança está acessando a cultura e os papéis sociais de maneira figurativa. Portanto, a brincadeira é objeto de estudo das várias psicologias do desenvolvimento. Neste trabalho, as discussões levantadas se desenvolvem a partir da Psicologia Histórico-Cultural, que trazemos já no tópico a seguir a fim de esclarecermos com que olhar nos debruçamos sobre a questão da brincadeira na BNCC.

A BRINCADEIRA DEFENDIDA PELA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Os termos brincadeira e lúdico estão cristalizados como expressões que caracterizam as práticas pedagógicas do cotidiano da Educação Infantil, de tal forma que parece desnecessária qualquer proposta de estudo e reflexão sobre esses conceitos. Consideramos, inicialmente, que a brincadeira envolve as atividades pelas quais as crianças entram em contato com o mundo cultural, sendo a escola a principal agenciadora desse acesso, uma vez que tem por princípio ampliá-lo para além do cotidiano.

¹ O autor se refere aqui às atividades realizadas pela escola em função de um calendário de datas comemorativas, que acabam por tomar grande parte do tempo do trabalho pedagógico ao longo do ano e que se configuram como uma distorção do objetivo da escola.

Sendo assim, é fundamental que o professor da Educação Infantil estabeleça uma base teórica que o oriente em seu planejamento, para que as atividades propostas às crianças sejam propulsoras de mudanças qualitativas no seu psiquismo.

Segundo o referencial teórico da Psicologia Histórico-cultural, mais especificamente em Mukhina (1996), o conceito de brincadeira está vinculado ao jogo dramático e representa, entre todas as outras atividades das crianças, a atividade principal para o desenvolvimento do psiquismo infantil, na idade pré-escolar².

Para Leontiev (2001b, p. 65), a atividade principal é aquela “[...] cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade”. Portanto, para cada etapa do desenvolvimento, há uma atividade principal que orienta nossa relação com o mundo e nossa apropriação do conteúdo cultural disponibilizado.

Assim, a brincadeira, o “jogo dramático” como conceitua e nomeia Mukhina (1996, p.115), é a atividade principal na idade pré-escolar, pois proporciona à criança maior contato com a realidade material e social e, por meio dela, a internalização desta realidade. Portanto, para a Psicologia Histórico-Cultural, a brincadeira pode ser contemplada a partir do terceiro ano de vida indo até aos 7 anos da criança, inicialmente como “jogo dramático com objetos”, evoluindo para o “jogo dramático com papéis” (MUKHINA, 1996, p. 117).

Assim, compreendemos como jogo dramático com papéis aquela atividade com características bastante específicas e que ocorre em uma etapa determinada, pela qual a criança participa simbolicamente da realidade dos papéis sociais que os adultos desempenham e, portanto, impulsiona, como nenhuma outra atividade, “a gestação da consciência infantil” (MUKHINA, 1996, p. 155). Tal proposição nos leva a compreender que não são todas as atividades infantis que contribuem para o desenvolvimento psíquico em suas melhores qualidades. Segundo a autora, até mesmo o jogo dramático pode limitar o desenvolvimento psíquico da criança, quando por exemplo o adulto impõe estereótipos para a criança, pois impede-a de interpretar o comportamento humano como ela percebe.

Assim, torna-se imperativa a necessidade de uma revisão das atividades propostas pelos professores da Educação Infantil, especialmente na pré-escola, pois a brincadeira, como atividade principal ou eixo estruturante, como trata a BNCC, é uma atividade infantil complexa a ser compreendida a partir dos aspectos do jogo dramático.

Na construção das funções superiores (pensamento, linguagem, criatividade, imaginação), a brincadeira é muito importante de ser estudada, não só porque representa o primeiro momento na construção da imaginação, mas também porque dá origem a vários processos psicológicos fundamentais ao desenvolvimento da criança (VIEIRA; CARVALHO; MARTINS, 2005, p. 40).

Tais construções psíquicas são essenciais para que as crianças, ao alcançar a idade escolar, no Ensino Fundamental, estejam cada vez mais preparadas para apropriação de conceitos científicos. Segundo Martins:

O efetivo desenvolvimento psíquico demanda ações educativas intencionalmente orientadas para esse fim. Todavia, a consecução desse objetivo subjugar-se à qualidade da

² A infância pré-escolar tratada por Mukhina é um período da infância que se estende dos 3 aos 7 anos da criança (MUKHINA, 1996, p. 58). A pré-escola da BNCC, trata-se do Grupo 3, que reúne as crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses (BRASIL, 2017, p. 44).

educação escolar, uma vez que não são quaisquer ações e conteúdos que corroboram a formação dos comportamentos complexos (MARTINS, 2011, p.5).

Por meio de nossos conhecimentos empíricos, adquiridos na prática pedagógica de docência e de coordenação na Educação Infantil, observamos que até mesmo as ditas “brincadeiras populares”, tais como bambolê, amarelinha, dança de roda, cantar fazendo gestos e movimentos, que contribuem para o desenvolvimento da criança na fase pré-escolar, estão cada vez mais raras no planejamento do professor. Ainda falta ao professor conhecimento sobre o que propor à criança para atingir todo o desenvolvimento que ela é capaz de atingir em cada fase da Educação Infantil. Ao contrário, dá-se lugar às atividades repetitivas que incluem a grafia das letras e números, tendo nas datas comemorativas a orientação para a rotina e o planejamento pedagógico.

É na Psicologia que a Pedagogia encontrará respaldo para educar e ensinar a criança de forma desenvolvvente. “Para isso, é necessário conhecer a relação entre o ensino e o desenvolvimento e, baseando-se nessa relação, determinar o que e como ensinar à criança nas várias etapas da infância” (MUKHINA, 1996, p. 50).

Para evitar que o professor atue às cegas, a mesma autora orienta que “Para que o trabalho educativo docente no jardim-de-infância tenha êxito, é preciso antes de mais nada conhecer as leis do desenvolvimento psíquico da criança, suas particularidades emocionais e intelectuais, suas preferências e interesses” (MUKHINA, 1996, p. 12). Segundo a autora, do nascimento à pré-escola – de 0 a 7 anos, a criança apresenta várias necessidades, as quais orientam seu desenvolvimento e, portanto, devem orientar a organização do ensino na Educação Infantil.

Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a criança, ao nascer, apresenta necessidades orgânicas de ser alimentado, de respirar e de estar aquecido. Estas são suas primeiras necessidades para manutenção da vida, portanto são naturais. Porém, essas necessidades podem e devem promover o vínculo da criança com os adultos e com o ambiente, o que lhe proporcionará diversas experiências sociais, abrindo caminho para o surgimento de novas necessidades, estas culturalmente estabelecidas.

Assim, continuando sobre o processo de desenvolvimento da criança, Mukhina (1996, p. 47) resume que: “Na primeira infância, o interesse pelo adulto se transfere para os objetos, a criança incorpora à ação com os objetos. Quando aprende a manejar os objetos, se torna mais autônoma, imita as ações do adulto, colabora com ele, provoca intencionalmente a reação do adulto”. Segundo a autora, a partir daí a criança tem independência para querer ser como o adulto e fazer o que o adulto faz, mas dentro dessa idade isso só lhe é possível pela imitação, por meio da brincadeira, do jogo dramático com papéis.

Assim, ao longo da infância, do nascimento aos 7 anos, a criança vai internalizando vários tipos de ação. “Os três tipos principais são: comunicação, ação com os objetos e jogo” (MUKHINA, 1996, p. 47).

Portanto, para tratar do que ensinar na pré-escola é preciso compreender, a partir da Psicologia, a brincadeira como sendo um sinônimo do jogo dramático em seus movimentos psicológicos e como e quando o jogo se apresenta com essas características no desenvolvimento da criança. Do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, tal conhecimento é subsídio fundamental para que o professor organize um planejamento com intencionalidade clara e que contemple propostas que realmente contribuam com o desenvolvimento humano das crianças,

uma vez que a qualidade do ensino é fator determinante na construção do comportamento psíquico e da imagem subjetiva que a criança terá sobre a realidade.

A forma de compreender e agir no mundo é construída a partir das relações sociais proporcionadas segundo as condições de vida de cada um, a partir das quais elaboramos nossa percepção subjetiva sobre tudo. “O psiquismo humano se institui como imagem subjetiva da realidade objetiva, construída histórico-socialmente por meio da atividade que vincula o homem à natureza” (MARTINS, 2011, p. 42).

Dessa forma, a consciência que o professor tem sobre os conceitos referentes às expressões “brincadeira” e “lúdico”, e como elas promovem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança, determinará a qualidade das propostas organizadas para seu trabalho de ensino. Essa consciência docente também será refletida nos resultados finais da Educação Básica, pois o psiquismo construído nos espaços da Educação Infantil, será base para as novas apropriações, nas etapas seguintes da escolarização.

Destacamos, que a brincadeira não é apenas uma das características próprias da infância, ou um direito³ da criança como trata a BNCC, mas sim uma atividade orientadora, que qualifica e impulsiona o desenvolvimento infantil e, portanto, objeto de conhecimento fundamental para um trabalho pedagógico responsável.

Ao estudar o conceito de brincadeira, nos pressupostos de nossa perspectiva teórica, incidiremos no conceito de lúdico, pois, ao brincar a criança está reproduzindo as relações e as atividades de trabalho dos adultos, [...] “os brinquedos substituem as coisas de verdade e as ações imaginárias, as autênticas” (MUKHINA, 1996, p. 47). Assim, para a criança, é impossível internalizar a realidade sem percorrer o caminho da ação lúdica.

Por tudo isso, a ação lúdica pode ser entendida como um processo que se inicia com a necessidade infantil de participar do mundo cultural, manipulando os objetos e vivenciando o papel dos adultos a sua volta, mas, diante da inexecutabilidade, a participação da criança acontece de maneira lúdica. “O objeto substituto transforma-se em suporte para a mente. Manuseando os objetos substitutos, a criança aprende a avaliar os objetos e a manuseá-los em um plano mental. O jogo é o fator principal para introduzir a criança no mundo das ideias” (MUKHINA, 1996, p.165).

As bases para o processo psíquico da construção lúdica, então, começam na primeira infância, período que se inicia no segundo ano de vida. “As premissas do jogo dramático são criadas na primeira infância, dentro da atividade objetal” (MUKHINA, 1996, p. 115). Quando o interesse da criança está voltado para explorar os objetos, ela acaba por perceber, sob orientação do adulto, as propriedades que os constituem. Sem a vivência plena dessa atividade, nessa etapa, o que inclui o acesso a um rico repertório de objetos oferecido intencionalmente pelo adulto, a percepção da criança se desenvolve de maneira reduzida. Esta limitação, criada pelo adulto, interfere também no desenvolvimento da linguagem, na construção do jogo dramático, pois limitando a capacidade perceptiva, limita-se a capacidade imaginativa e criativa da criança.

Para o uso lúdico dos objetos, a criança relaciona as características comuns entre o objeto a ser substituído e o substituinte. “As novas ações incrementam as possibilidades da criança e são as premissas para o surgimento de novas formas de ação principal. Mas a assimilação de novas ações não origina por si só um novo tipo de atividade” (MUKHINA, 1996, p. 48). Podemos

3 A BNCC lista seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se (BRASIL, 2017).

inferir, então, que o interesse da criança pelos papéis sociais e pelo mundo dos adultos, deve ser estimulado nela. A necessidade de interpretar o comportamento e a atividade dos adultos deve ser sabida e construída pelo adulto e, portanto, o jogo dramático com papéis é uma atividade que na Pré-Escola deve aparecer como proposta determinante e intencionalmente planejada pelo professor.

Dito isto, ressaltamos que a brincadeira não é natural da criança e nem está presente nas atividades que elas fazem com facilidade, ou sentem sempre alegria em fazer. A proposta pedagógica com a brincadeira, segundo Mukhina (1996), somente ocorre sob os aspectos do jogo dramático, sendo este: jogo dramático com objetos ou jogo dramático com papéis. Para a autora, na brincadeira a ação é dramática porque a criança realiza uma interpretação que simboliza a realidade percebida, ao observar as propriedades dos objetos e o comportamento dos adultos que compõem todos os contextos sociais nos quais a criança participa. A autêntica percepção é a da criança, cujos estímulos vieram do adulto, mas não aquela construída e repassada pelo adulto à criança.

Enfim, a brincadeira, para o desenvolvimento das crianças pré-escolares, é uma atividade psíquica fundamental, pois as introduz ao processamento de atividades mentais, ao substituir um objeto real por outro que represente o real, no jogo dramático com objetos, e ao vivenciar o papel social dos adultos, no jogo dramático com papéis.

No espaço pedagógico da pré-escola, ao brincar, a criança desenvolve a atenção e a memória ativas, pois essas funções psíquicas, no instante do jogo dramático, acontecem como condição necessária. É preciso que a criança preste atenção e lembre-se como são os papéis sociais que querem representar, quais instrumentos fazem parte desse universo e são necessários, como funciona a brincadeira para conseguir dela participar. Em caso contrário, outras crianças não a aceitam no jogo (MUKHINA, 1996).

Sendo assim, quando a criança participa da brincadeira não é preciso que o professor cobre a atenção, a imaginação, a utilização da fala para se comunicar com os demais, ou o uso da memória pela criança. “As próprias condições do jogo obrigam a criança a concentrar-se nos objetos presentes na situação lúdica, no conteúdo das ações e no argumento que interpreta” (MUKHINA, 1996, p. 164).

Pela ação lúdica, a criança se submete a participar de um nível de desenvolvimento além do atual, experimentando ludicamente a realidade, por meio do jogo dramático. Assim, podemos inferir que a atividade realizada pela criança só é brincadeira, na perspectiva Histórico-Cultural, quando ela está em atividade dentro de uma experiência que tem como modelo as experiências sociais reais. Dentro deste contexto ela pensa, age e sente, tendo o modelo percebido sobre a realidade dos adultos. Esta percepção é o elemento psíquico orientador de sua dramatização, ao mesmo tempo que, posteriormente, orientará sua consciência, objetivada em sua atuação no mundo como ser social.

Com frequência, ao ver a criança manipulando um objeto ou realizando uma ação que o adulto lhe ensinou (sobretudo quando essa ação não se realiza com um objeto de verdade, mas com um brinquedo), diz-se que a criança está brincando. Na verdade, a autêntica atividade lúdica só ocorre quando a criança realiza uma ação subentendendo outra, e manuseia um objeto subentendendo outro. *A atividade lúdica tem um caráter semiótico (simbólico)*. No jogo revela-se a função semiótica em gestação da consciência infantil (MUKHINA, 1995, p. 155, grifos da autora).

Este excerto pode ser considerado resolvente da problemática da brincadeira na pré-escola, visto a autora deixar claro sob quais aspectos a brincadeira da criança pode ser entendida como atividade, a qual se dá somente por meio da ação lúdica, no uso dos objetos e na vivência de papéis pela criança, oportunizando a consciência sobre a existência dos mesmos. Para além da representação simbólica dos objetos e papéis necessários ao jogo,

O jogo ajuda a desenvolver a personalidade da criança porque através dele ela compreende o comportamento e as relações dos adultos que lhe servem de modelo de conduta; dessa forma adquire os hábitos indispensáveis para comunicar-se com as outras pessoas (MUKHINA, 1996, p. 166).

Portanto, os modelos humanos com os quais a criança convive ajudam na construção da ação lúdica que ela realizará. No momento do jogo, é o repertório presente no comportamento social que dará base para os argumentos expressados na fala, em sua expressão corporal, na forma de conviver com as outras pessoas, o uso que fará dos objetos e, finalmente, de uma forma ou de outra, compor também paulatinamente a sua personalidade social.

“Na atividade lúdica, o pré-escolar assume um papel determinado e atua de acordo com esse papel”(MUKHINA, 1996, p. 156). Para interpretar esse papel, a criança submete-se espontaneamente a regras veladas, sendo controlado e controlando-se para participar da atividade. Assim, na brincadeira, a criança assume todas as determinações, direitos e deveres próprios do papel social que vivencia, ao participar como personagem do jogo dramático com papéis. Nas palavras da autora: “No jogo, a criança descobre pela primeira vez as relações entre os adultos, seus direitos e deveres” (MUKHINA, 1996, p. 156).

Martins também salienta a importância da variedade e da qualidade do contato da criança com a realidade:

Os atos humanos requerem, mais decisivamente, ora dados domínios, ora outros – fato que nos obriga a constatar que é a riqueza dos vínculos da pessoa com a realidade física e social o motor de seu desenvolvimento psicológico. Essa constatação é reiterativa da natureza histórico-cultural do psiquismo humano e do papel da atividade em sua construção (MARTINS, 2011, p. 59).

Assim, compreendemos que quanto maior a riqueza das ações que a criança realiza, tais como: de construção, desenho, habilidades com o corpo, percepções visuais e auditivas, mas tendo a brincadeira como atividade principal, na Pré-Escola da Educação Básica, melhores serão as qualidades psíquicas desenvolvidas, preparando a criança para um comportamento cada vez mais consciente, regulado pelo psíquico, para, finalmente, contribuir com um “educar e cuidar”⁴ com qualidade.

Um importante aspecto do desenvolvimento psíquico é o surgimento, a mudança e o aperfeiçoamento dos processos e das qualidades psíquicas da criança: a percepção, a atenção, a imaginação, a memória, o pensamento, a fala, os sentimentos, e as formas de domínio voluntário do comportamento (MUKHINA, 1996, p.9).

O domínio voluntário do comportamento também é tratado por Martins, como um atividade psíquica complexa do indivíduo sobre seu próprio comportamento. Nas palavras da autora:

4 Objetivo das instituições de Educação Infantil, como orienta a BNCC, previsto anteriormente pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

Nesse tipo de atividade são exigidos processos complexos como atos motores dirigidos, o planejamento, a comparação dos resultados com a intenção inicial, a análise das condições requeridas à sua realização, o reconhecimento de erros e acertos etc., mas, para que tudo isso seja levado a cabo, a ação autorreguladora do homem em relação aos seus próprios comportamentos torna-se imprescindível (MARTINS, 2011, p. 52).

O autocontrole da conduta, tratado pela autora, inicia sua formação no jogo dramático com papéis, nos quais a criança precisa controlar seu comportamento para assumir as atividades, modo de falar e de agir do adulto que estiver representando.

Sobre o autocontrole da conduta, para realizar uma atividade prática a fim de se envolver em um jogo dramático com papéis, a criança deve executar várias atividades mentais que possibilitarão compreender, apropriar-se e representar aspectos inerentes ao papel que assumirá dentro desse evento cultural, como ao brincar de manobrista, por exemplo. Sua conduta ao brincar, portanto, deverá ser regrada por um *script*, onde já vem a fala, os argumentos, um repertório lexical, movimentos, vestimentas, aparência, comportamento físico e psicológico, direitos e deveres, bem como a forma de uso de todos os objetos e as atividades próprias daquela função social, por determinações históricas e culturais.

É possível observar que a participação da criança no jogo dramático com papéis acontece de acordo com o conhecimento adquirido sobre o mundo social. Este conhecimento é construído segunda a sua idade⁵, mas de acordo com as condições de vida, cultura e de ensino da criança. A consciência demonstrada por um indivíduo é constituída conforme ocorrer “[...] a construção da imagem subjetiva da realidade objetiva” (MARTINS, 2011, p. 59).

Dessa forma, os papéis interpretados pelos atores infantis pressupõem uma construção psíquica que ao ser externalizada apresenta, a quem observa, o modo da criança de perceber a realidade correspondente ao seu meio, nas suas relações diárias com seus familiares, amigos, professores, etc.

Quando analisa o brincar e a aprendizagem sobre os aspectos do jogo, Moyles admite que ele se constitui em brincadeira e “[...] o brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que os adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e as suas necessidades” (MOYLES, 2002, p. 12).

Ressaltamos aqui um importante aspecto pedagógico do jogo dramático com papéis que é fornecer ao professor observador possibilidades para captação do desenvolvimento das crianças. “Para estudar o desenvolvimento da imaginação, da sociabilidade e da capacidade de se relacionar com outras crianças, podem ser propostos jogos dramáticos com papéis, concedendo à criança um outro papel (MUKHINA, 1996, p. 32).

Enfim, para a primeira etapa do desenvolvimento humano, Mukhina (1996) resume os conhecimentos e hábitos, as qualidades psíquicas a serem construídas pela ação pedagógica escolar nas crianças, do nascimento aos 7 anos:

No período entre o nascimento e o ingresso na escola formam-se os conhecimentos e hábitos mais gerais, básicos, as qualidades psíquicas que o homem necessita para viver em sociedade: o domínio da linguagem (a fala), o uso dos objetos cotidianos, a orientação no espaço e no tempo, o desenvolvimento das formas humanas de percepção, pensamen-

⁵ Idade aqui não é considerada por uma questão biológica, cronológica, mas considerando as vivências que a idade pode proporcionar. Sobre o assunto, ver Vigotski (2010), em “O problema do meio na pedagogia”.

to e imaginação etc. Estabelece-se as bases para a convivência com o próximo, além da iniciação na literatura e na arte (MUKHINA, 1996, p. 59).

As qualidades psíquicas humanas que compõem o excerto acima, bem como os aspectos figurados no quadro a seguir, sintetizam os aspectos gerais do desenvolvimento da criança, do seu nascimento aos 7 anos de idade, divididos em períodos, etapas, ou crises, como nomeia Mukhina (1996).

Quadro 1- Periodização, seus aspectos e atividade principal

Primeiro ano de vida (do nascimento até 1 ano de idade)	Primeira infância (entre 1 e 3 anos)	Infância pré-escolar (dos 3 aos 7)
		<p>Duração do jogo: 10 ou 15 (3 a 4 anos)</p> <p>Duração do jogo: 40 a 50 minutos (4 a 5 anos)</p> <p>Duração do Jogo: Horas ou até dias (6 a 7 anos)</p>
Atividade principal: a comunicação emocional com o adulto.	Atividade principal: atividade com objetos	Atividade principal: o jogo
<p>Qualidades psíquicas apresentadas pela criança:</p> <p>As primeiras necessidades da criança, alimentação, aquecimento e higienização, cuidado, etc., estabelecem o vínculo com os adultos. Essas influências do meio provocam na criança seus reflexos de proteção e orientação, que são a base natural para captar e elaborar as impressões externas. Serão essas experiências sociais que formarão as qualidades e propriedades psíquicas que definem a personalidade.</p> <p>Capta sorrisos e palavras a ela dirigida.</p> <p>Na comunicação emocional alegre e observa o adulto, aceita objetos se o adulto oferecer, repete muitas vezes as mesmas ações com o mesmo objeto.</p>	<p>Qualidades psíquicas apresentadas pela criança:</p> <p>Agora seu interesse pelo adulto é transferido para os objetos. Incorpora à ação com objetos, aprende a manejá-los, observa e capta suas propriedades. Com mais autonomia, imita e colabora com as ações do adulto exigindo atenção e elogio.</p>	<p>Qualidades psíquicas apresentadas pela criança:</p> <p>Agora com maior independência, interpreta o papel do adulto, institui-se o jogo dramático. Aqui, ao mesmo tempo que brinca, assimila as atividades produtivas: desenho, colagem, construção, que formam base para as tarefas de estudo e de trabalho, que instituirá a atividade principal da etapa seguinte: o estudo, como aquisição sistemática de conhecimento.</p> <p>O jogo dramático com papéis, desenvolve a imaginação e as normas de comportamento, e, as atividades de desenho e construção desenvolve a percepção. Neste modelo de ensino formativo é possível construir na criança a vontade aprender sempre</p>

Fonte: (MUKHINA, 1996, p. 41-166)

No quadro acima, delineamos as “três crises”, como na proposição: “Desde o momento que nasce até seu ingresso na escola, a criança atravessa três crises [...]” (MUKHINA, 1996, p. 58). Para cada crise (período de desenvolvimento da criança), apresentamos as necessidades infantis, as quais mantêm a criança sempre em contato com e dependente do meio social, a atividade principal de cada período, bem como traçamos as qualidades psíquicas das crianças em cada uma delas. Na terceira coluna, apresentamos o terceiro período, dos 3 aos 7 anos, onde são colocadas as questões deste artigo. Nessa coluna, organizamos o movimento prático e psíquico que estrutura e constitui o jogo dramático e sua duração, de acordo com a idade. Ao emparelhar as características principais de cada período neste quadro, ficou claro a pertinência do jogo dramático com papéis, como atividade principal, ao terceiro período da infância, a “infância pré-escolar”.

Porém, segundo a autora, “As etapas de desenvolvimento por idade não coincidem em sua totalidade com as etapas do desenvolvimento biológico e sua origem é histórica” (MUKHINA, 1996, p. 59). Entendemos que a historicidade que determina a individualidade e as particularidades do desenvolvimento humano reside na condição de que cada criança se desenvolve conforme as suas qualidades naturais (algumas herdadas, e outras, conforme as condições de desenvolvimento do feto e da constituição das funções do sistema nervoso) e das condições sociais de vida e de educação que cada um recebe.

Os pormenores revelados pelas proposições da Psicologia determinam a necessidade do professor dar intencionalidade na sua atividade docente, o ensino, visto a historicidade da “[...] formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos” (MARTINS, 2011, p. 4).

Por fim, ao apresentar as necessidades das crianças, as atividades principais que caracterizam as três crises de desenvolvimento, bem como as qualidades psíquicas capazes de serem construídas em cada criança, consideramos que a Psicologia dá subsídios fundamentais para que a Pedagogia cumpra seu papel e realize um ensino formativo, por meio da mediação do professor, desde a escolha intencional dos objetos, organização do ambiente e do tempo, possibilitando a realização de jogos dramáticos, ampliando as atividades das crianças dentro de cada etapa, para que ela se desenvolva amplamente dentro de cada período.

Diante desses pressupostos, na pré-escola, o professor se submete a responsabilizar-se politicamente para o desenvolvimento humano da criança da instituição escolar, como sendo uma das determinações impostas pelo papel social que o docente ocupa na sociedade.

A BRINCADEIRA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O texto da BNCC, como forma de assumir a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil também nas instituições de ensino, determina que qualquer atividade pedagógica a ser oferecida para as crianças tenha a brincadeira, juntamente com a interação, como eixo estruturante. A partir dessa orientação, o documento apresenta uma lista de direitos de aprendizagem da criança, na qual a brincadeira é um deles. Essas diretrizes são para toda a etapa da Educação Infantil, organizada pelo documento em três grupos, a saber: grupo 1 - os bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses); grupo 2 - crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); grupo 3 - crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Segundo o documento, esses grupos não podem ser considerados rigidamente, visto que as crianças têm diferentes ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento e estes aspectos devem ser considerados na prática pedagógica. Assim, os grupos “[...] correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2017, p.44).

Compreendemos que ao afirmar que o desenvolvimento infantil corresponde “às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças”, associando essas possibilidades aos ritmos de cada criança, o documento vincula o desenvolvimento às condições biológicas, deixando entender que estas características são naturais das crianças e se sobrepõem às condições de ensino e educação. Desta forma, individualiza o desenvolvimento infantil.

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, a maturação neurológica é fator importante para o desenvolvimento psíquico infantil, mas não são as condições naturais, a constituição do próprio organismo humano, que determinam as qualidades psíquicas da criança. “Isso depende das

condições de vida e da educação sob influência das quais a criança assimila a experiência social” (MUKHINA, 1996, p. 43).

Ao mesmo tempo, o documento traz que “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017, 37). Nessa construção, o documento deixa implícito que essas formas de contato infantil, a brincadeira e a interação, são fundamentais para o desenvolvimento psíquico da criança de qualquer grupo etário. Diante de tal concepção, a BNCC direciona o planejamento do professor para uma ação que desconsidera a concepção de que a brincadeira só se institui mediante a capacidade da criança de realizar a ação lúdica, no uso de um objeto para subentender outro e na capacidade de interpretar um papel social como forma simbólica de vivenciar o mundo dos adultos, qualidades psíquicas que podem ser formadas a partir dos 3 anos de idade, mediadas por um adulto. Vimos, então, que não é esta a perspectiva que o documento tem sobre a brincadeira.

A definição do documento sobre o conceito de brincadeira somente pode ser percebida ao longo do texto, pois mantém sua concepção subentendida ao defini-la como eixo estruturante para as propostas do professor, direito da criança, e ao observarmos as orientações para os objetivos de aprendizagens percebemos que elas desvencilham a brincadeira do jogo dramático e portanto dos aspectos que configuram a brincadeira como ação lúdica. Ao entendê-la como um direito da criança, assim o documento a define:

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 (BRASIL, 2017, p. 37).

Dessa maneira, a BNCC não traz uma concepção teórica clara, mas faz uma apresentação fundada sobre elementos empíricos que não dão conta da complexidade do conceito de brincadeira como atividade principal de um determinado grupo etário. Ao mesmo tempo, funda irregularidades nas questões da intencionalidade do professor, ao planejar. Portanto, quando o documento conceitua a brincadeira destituída de seu aspecto simbólico, dá ao planejamento do ensino um caráter aleatório e reforça equívocos que ajudaram a constituir a cultura da Educação Infantil escolar pública brasileira. Deste modo, as crianças, principalmente as do grupo etário de 4 e 5 anos, perdem as possibilidades da aquisição de qualidades psíquicas que são construídas especialmente quando o jogo dramático com papéis, a brincadeira, é tomada no planejamento da Educação Infantil como atividade principal.

O documento, no seu modo de trazer a brincadeira e interação como eixos estruturantes das atividades infantis, como condições naturais de todas as crianças da Educação Infantil, desconsidera que cada estágio do desenvolvimento é caracterizado por uma atividade principal, conforme nos explica Pasqualini, a partir dos estudos de Elkonin (1987), afirmando que o autor apresenta

[...] uma caracterização mais detalhada das épocas e períodos do desenvolvimento infantil desde o nascimento até a juventude. Segundo seu esquema de periodização, temos a época da primeira infância, constituída pelo período da comunicação emocional direta com os adultos, seguido da atividade objetual manipulatória; a época da infância carac-

terizada pelo jogo de papéis (na idade pré-escolar) e pela atividade de estudo (na idade escolar) e a adolescência, constituída pelo período da comunicação íntima pessoal, seguida pela atividade profissional e de estudo (PASQUALINI, 2009, p.38).

Nas orientações didáticas, o documento traz que a criança aprende por diversas formas de brincar e com diferentes parceiros, justificando que ao brincar as crianças ampliam seu acesso às produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, além de que por meio da brincadeira a criança amplia suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Assim, entendemos que o documento estaria fazendo um aceno, na aparência, para a perspectiva Histórico-Cultural.

Mas, ao pensarmos a brincadeira fora dos aspectos específicos de cada etapa do desenvolvimento infantil, efetivamos um planejamento que mantém a criança presa psiquicamente dentro daquilo que se convencionou chamar de “cultura infantil”, pois a impede de ir além, de vivenciar ludicamente o domínio sobre comportamentos, sensações e sentimentos que reposicionam a infância dentro da sociedade, uma vez que cada forma de ‘brincar’ fornece à criança condições para avançar qualitativamente nas próximas etapas psicológicas.

A brincadeira não deve ser considerada pelo professor apenas como atividade prática, mas sim como aquela que se compõe em um movimento dialético que parte das atividades práticas para a atividade mental, psíquica, mediante a intencionalidade do adulto em oferecer à criança diferentes objetos e estímulos para observar o mundo dos adultos e participar dele, para tais conhecimentos serem objetivados no comportamento regulado pelo psiquismo, a consciência.

Ao fazermos uma busca conceitual no texto da BNCC, com o intuito de perceber qual o valor pedagógico dado pelo documento para o conceito de brincadeira, não encontramos a expressão “jogo dramático” ou “jogo de papéis”. Para entrar no campo semântico da dramatização, o documento refere-se aos termos “encenação”, “teatro”, “mímica”, “brincadeira de faz de conta” e “espírito lúdico”, no sentido superficial dos termos. O documento também não faz menção à importância de o professor organizar experiências que levem as crianças a vivenciar papéis sociais que os adultos ocupam na sociedade. Mesmo assim, estes termos apareceram esporádica e aleatoriamente ao longo do texto, sem nenhuma ênfase. Essa despreensão sobre a brincadeira e sobre o jogo dramático, como propõe Mukhina (1996), pode ser notada no excerto abaixo, em que a BNCC usa uma expressão referente ao termo *lúdico*.

Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo *espírito lúdico*, na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). (BRASIL, 2017, p. 41 – grifo nosso).

Da forma como é usada a expressão “espírito lúdico”, podemos perceber a espontaneidade e o desapego teórico ao tratar do conceito do termo ‘lúdico’ e que o documento, implicitamente, tem como perspectiva que a ludicidade é própria da criança e não uma construção cultural, com reflexos psíquicos, que demanda intencionalidade por parte do adulto.

Conforme Luckesi (2000, p. 21), “[...] o que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena [...] brincar, jogar, agir

ludicamente exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo”. Por isso, se configura como atividade, no sentido atribuído por Leontiev (2001b), na qual a criança atribua sentido e se envolva completamente. Portanto, não será pelo caminho da espontaneidade que o professor “animará” as crianças por meio do “espírito lúdico”, mas sim pela consciência, formada a partir dos pressupostos da Psicologia para a orientação das práticas pedagógicas intencionais.

A BNCC considera “[...]as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações nas interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2017, p. 37). Nesse sentido, consideramos que o documento coloca essas possibilidades como certezas promovidas pela brincadeira, indiscriminadamente, como se todas as atividades da “cultura infantil” fossem capazes de promovê-las. Além disso, não evidencia o caráter da brincadeira como jogo dramático, não assumindo que há práticas infantis que não necessariamente cumprem essa função, pois considera a brincadeira como qualquer atividade feita pela criança, tendo como base a diversão e o prazer em realizá-la. Tais aspectos interferem diretamente na orientação do planejamento dos professores. É a partir daqui que estabelecemos mais precisamente nossa reflexão sobre a problemática proposta neste artigo, qual seja, a possibilidade da brincadeira presente no documento instrumentalizar a elaboração do planejamento pelo professor.

A sequência “aprendizagem, desenvolvimento e socialização”, apresentada no texto da citação acima nos chamou à atenção. Ressaltamos a importância de refletirmos sobre a graduação desses três conceitos, visto que essa combinação gera um campo semântico que pode definir a concepção teórica e a intencionalidade que embasa o documento sobre o desenvolvimento infantil e sobre a brincadeira como eixo estruturante, ou como atividade principal. A escolha da sequência desses conceitos pode ser intencional, especialmente quando apresentada de forma estanque, sem uma discussão: subentende-se que a criança precisa aprender para se desenvolver e que a sua socialização é resultado de um desenvolvimento prévio, linear e estático.

Essa proposição vai de encontro com a Psicologia Histórico-Cultural, que considera a brincadeira como atividade regulada pela mediação social e material disponibilizada no meio histórico-cultural da criança, desde o seu nascimento. Defende, então, que é ao entrar em atividade num espaço de socialização com objetos e pessoas, nos mais diferentes contextos socio-culturais, que se dará a formação psíquica da criança, ou seja, as aprendizagens e o desenvolvimento infantil são construídos pelas mediações no interior das relações com o meio e com as pessoas. Todos esses processos, assim concebidos, ocorrem de forma dinâmica e dialética.

São as formas de existência social que criam também as formas de funcionamento psíquico, isto é, os processos psíquicos não se limitam a “sustentar” a atividade. Eles próprios se realizam como uma forma específica de atividade, derivada do desenvolvimento da vida material que se transforma, ao longo do desenvolvimento histórico-social, em atividade interna consciente, em processos psicológicos (MARTINS, 2011, p.35).

Tal constatação é essencial para a orientação pedagógica, uma vez que, “[...] o desenvolvimento infantil radica no entrelaçamento dos processos naturais e culturais, mais precisamente, nas contradições que são geradas entre eles” (MARTINS, 2011, p. 65). O planejamento do

trabalho docente deve incidir exatamente na promoção intencional de tais contradições, para a promoção de saltos qualitativos do desenvolvimento psíquico infantil.

As mediações que a criança recebe funcionam como orientação dada para sua forma de interagir com o mundo, pois a mediação é o elo entre a criança e o mundo histórico-cultural. A criança, no interior da Educação Infantil, por meio da brincadeira, no uso lúdico dos objetos e na apropriação de papéis sociais, mediadas pela ação do adulto, tem a construção da imagem psíquica das coisas, das pessoas e de si mesma. Portanto, é preciso muita reflexão sobre o que propõe a BNCC, ao elaborar a construção dos currículos, pois as atividades que as crianças realizam na Educação Infantil são decisivas na construção de suas identidades, bem como na forma com que se relacionarão com o conhecimento, tanto nessa etapa da Educação Básica, quanto nas várias etapas subsequentes de seu desenvolvimento humano.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e 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 não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p. 38).

É possível inferir também, aparentemente, que quando a BNCC orienta a interação e a brincadeira como eixos estruturantes das propostas pedagógicas e quando aborda a importância de o professor imprimir intencionalidade em suas propostas pedagógicas, referencia-se à oferta de acesso cultural e à brincadeira tratada pela Psicologia Histórico-Cultural. Porém, o documento mostra-se incoerente, uma vez que não apresenta em que medida e por meio de quais processos o desenvolvimento infantil ocorre, a fim de localizar o papel da brincadeira nesse desenvolvimento. Para imprimir intencionalidade ao seu fazer, é necessário que o professor tenha consciência sobre a importância de planejar todo o processo de ensinar, e compreender que o desenvolvimento infantil é totalmente vulnerável às mediações que recebe e, portanto, ao ensino.

Além do mais, cabe refletir também que as mediações constituídas no interior dos espaços pedagógicos da Educação Infantil são frutos da imagem subjetiva que o professor tem sobre o que é educar e cuidar dentro das instituições infantis, especialmente as públicas. A partir de uma percepção mediada pela Psicologia Histórico-Cultural, supomos que tal subjetividade tem parte de sua construção na formação humana e formação profissional que o professor recebeu, as quais têm suas histórias marcadas pela oferta de uma educação que é biologizante e, por isso, “dualista e excludente” (FERREIRA, 2010).

Equívocos à parte, assumimos que há uma tentativa de superação dessa realidade, quando a BNCC traz uma concepção de 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, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2017, p. 37).

Mais adiante, entendemos como superação também quando o documento propõe que as experiências pedagógicas devem ser instigantes a ponto de levarem a criança a querer resolver as situações inerentes a essas experiências, pois é pela forma como atua, pelo papel que assume

a criança nessas experiências que ela constrói significados sobre si, sobre os outros e o mundo social.

Para orientar o professor na escolha dos conteúdos das atividades, brincadeiras e interações das crianças, o documento apresenta os campos de experiências:

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco **campos de experiências**, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento [...] (BRASIL, 2017, p. 40, grifos do autor).

A partir dos eixos e dos direitos, sem explicitar a concepção teórica, é trazida uma “organização curricular”, a qual define os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, estruturados em cinco campos de experiências, quais sejam: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. O documento afirma que esse arranjo curricular “[...] 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). A BNCC descreve os campos de experiências como campos que integram saberes e conhecimentos fundamentais a serem apropriados pelas crianças, associados às experiências próprias da infância (BRASIL, 2017).

Portanto, compreendemos que a BNCC pode trazer à compreensão do professor a concepção de que o desenvolvimento infantil acontece de forma direta e imediata aos esquemas do currículo enquanto instrumento, o que minimiza a complexidade que envolve o desenvolvimento humano na infância, as responsabilidades que são inerentes a um currículo para a Educação Infantil e a importância da organização da trabalho pedagógico na promoção das aprendizagens, como se qualquer forma de trabalhar qualquer conteúdo cultural fosse válido. Além disso, o documento desconsidera a função basilar da escola que é superar por incorporação as condições cotidianas de aprendizagem, ampliando e desnaturalizando o conteúdo das brincadeiras.

Para entender a concepção sobre brincadeira presente nos campos de experiências, atemo-nos a analisar o que a BNCC propõe somente ao Grupo 3, referente às “crianças pequenas” com faixa etária de 4 anos a 5 anos e 11 meses, grupo identificado como Pré-Escolar. Para este grupo, como proposta curricular, foram prescritos 32 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, distribuídos entre os cinco campos de experiências (BRASIL, 2017).

Fizemos uma busca, tendo os 32 objetivos de aprendizagens do Grupo 3 como base de dados, para saber em quais contextos a BNCC usou os termos “brincadeira” e “lúdico”, bem como para identificar como o documento nomeia as atividades que foram consideradas como atividade lúdica e, mais ainda, em que circunstâncias o texto apresenta a palavra “jogo”. Ao observar os 32 objetivos, percebemos que dentre todos, somente em 05 deles a palavra “brincadeira” aparece, percebemos também que a palavra “lúdico” não foi usada para nenhum dos objetivos. As expressões utilizadas pelo documento foram: brincadeira, jogos e brincadeira de faz de conta. Vale dizer que estes termos apareceram somente em três campos de experiências, sendo eles: “corpo, gestos e movimentos”; “traços, sons, cores e formas”; “fala, pensamento e imaginação”.

O quadro a seguir apresenta os resultados obtidos, apresentando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos três campos de experiências que trouxeram para seus textos os termos encontrados e em que contexto semântico eles apareceram.

Quadro 2 - A brincadeira na concepção da BNCC

Corpo, gestos e movimentos	Traços, sons, cores e formas	Fala, pensamento e imaginação
(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto <i>em brincadeiras</i> , dança, teatro, música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais <i>durante brincadeiras de faz de conta</i> , encenações, criações musicais, festas.	(EI03EF02) <i>Inventar brincadeiras cantadas</i> , poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo <i>em brincadeiras e jogos</i> , escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.		
(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas <i>em brincadeiras, jogos</i> e atividades artísticas como dança, teatro e música.		

Fonte: (BRASIL, 2017, p. 47/49, grifos nossos)

A partir da concepção de brincadeira e de lúdico apresentada pelo documento, como podemos perceber no quadro acima, podemos entender que para a BNCC a brincadeira se constitui em divertimentos da cultura infantil e que a sala e os pátios da escola devem receber tratamento pedagógico e servir de proposta que leve a criança a viver situações desafiadoras. A palavra “jogos” aparece duas vezes, também como atividades recreativas, próprias da infância, usadas como meio pedagógico. Sobre a expressão “brincadeira de faz de conta”, pressupomos que o documento quer nomear a interpretação de personagens nas dramatizações das histórias infantis ou contos de fada. Enfim, diante da ausência das expressões “lúdico” e “jogo dramático” e no contexto em que foram usadas as expressões “brincadeira”, “jogos” e “brincadeira de faz de conta”, podemos concluir que apesar de o documento reconhecer a brincadeira como eixo que deve sustentar as experiências infantis e um direito de aprendizagem da criança, apresenta uma concepção de brincadeira destituída da ação lúdica, descartando toda as proposições da psicologia infantil.

Analisando os objetivos de aprendizagens como um todo, entendemos que as orientações e justificativas para construir saberes com as crianças são apoiadas a partir do saber fazer para o cotidiano prático, pois orientam o professor sobre as habilidades que têm centralidade no controle sobre as funções corporais e sobre os cinco sentidos, por meio de atividades da cultura infantil, sem explicitar uma perspectiva teórica que oriente um planejamento pedagógico intencional no uso da brincadeira. Trazemos como exemplo o texto que se refere às aquisições no campo da Música e das Artes Visuais, assim como aparece na “síntese das aprendizagens” do campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”:

Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal (BRASIL, 2017, p. 54).

Diante do contexto prático, descrito pela BNCC, nos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, as orientações podem contribuir para uma concepção de brincadeira que leva o professor a entender o brincar e a brincadeira como todos os momentos de interação entre as crianças, nos quais elas acessam os produtos da própria cultura infantil e assim elas estão brincando. Nesse sentido, os conteúdos históricos e culturais, aqueles que têm por função ampliar o repertório de conhecimento da realidade para além do cotidiano das crianças, parecem não ter espaço privilegiado ou, se têm, estão desvinculados da brincadeira.

Retomamos aqui uma afirmação de Saviani (2016), ao analisar o que na época ainda era uma proposta da BNCC, mas que acabou por permanecer na versão aprovada. Ao se referir à exigência prevista tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 definindo a função da educação como sendo o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, o autor afirma categoricamente:

Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, tal como se evidencia na proposta divulgada pelo MEC sobre a base nacional comum curricular (SAVIANI, 2016, p.81/82).

Esta mesma concepção, presente no documento, pode não considerar a percepção que a criança é capaz de fazer sobre a sua realidade e, conseqüentemente, tirar dela a possibilidade de acessar saberes mais complexos da realidade por meio do jogo dramático, tendo a brincadeira como via de acesso para o conhecimento. Na confirmação desse equívoco, é possível que os espaços infantis sejam organizados para embelezar o espaço físico da escola e/ou para oferecer atividades que não possibilitam o desenvolvimento das habilidades e competências que as crianças são capazes de alcançar, por talvez não atenderem necessidades próprias daquele contexto infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhar as orientações da BNCC a respeito da brincadeira na Educação Infantil como política educacional, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, é tentar compreender como a educação, especialmente a pública, concebe e possibilita o desenvolvimento da criança na primeira etapa da Educação Básica.

Entendemos que a proposta da BNCC para a Educação Infantil reconhece a necessidade de propor diretrizes para currículos que considerem o desenvolvimento infantil como resultado das mediações com intencionalidade no interior dos espaços pedagógicos, para o desenvolvimento das várias dimensões do desenvolvimento humano. Assim como a proposta da BNCC reconhece também que é por meio da brincadeira e das interações com objetos, com o meio e com as pessoas que acontece a construção da identidade da criança.

Essa ideia pode demonstrar que a educação pública caminha para a superação da visão naturalizante, a qual concebe o desenvolvimento infantil como processo resultante de determinações biológicas. Porém, ao não definir de forma clara e teórica a brincadeira como atividade principal, conforme definido por Leontiev (2001b), acaba por também não abrangê-la como

atividade nuclear do currículo (SAVIANI, 2016), uma vez que não esclarece como ela deve ser estruturada a fim de propiciar aprendizagens e, conseqüentemente, desenvolvimento psíquico. Essa carência de definição não instrumentaliza os professores em sua atuação nas diferentes realidades deste país.

É preciso considerar também que o currículo das redes de ensino será processado por profissionais que têm sua formação inicial e suas experiências práticas ancoradas em uma escola tradicional, que concebe o desenvolvimento humano como algo natural, desconsiderando a importância da mediação do professor e do acesso ao conhecimento dos conteúdos clássicos como propulsores do desenvolvimento da criança e, também, como possíveis conteúdos para o jogo dramático com papéis sociais e com objetos, à brincadeira.

Assim, entendemos que, mesmo que as diretrizes curriculares organizem as atividades a serem oferecidas às crianças e tragam orientações didáticas e pedagógicas ao professor, a construção da consciência docente para uma oferta intencional ainda é uma necessidade. Ainda é preciso que o professor e a escola entendam o desenvolvimento psíquico da criança como um processo psicológico construído a partir das mediações oriundas dos contextos históricos e culturais nos quais as crianças participam e que a função da escola é ampliar qualitativamente esses contextos.

Percebemos que ao propor a oferta do educar e do cuidar como função da Educação Infantil, o documento se preocupa com a construção de habilidades práticas, que solucionem questões de autonomia da criança para o contexto social vigente, produzindo um ser humano que saiba fazer e se adapte rápido às mudanças do cotidiano. Neste caso, resulta na construção de uma consciência que é consequência do desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo para soluções práticas, de convivência pacífica, harmonizando e contribuindo com o sistema social já posto, sendo esta construção o oposto da proposta histórico-cultural para o desenvolvimento humano.

Como vemos, apesar de trazer alguns elementos pontuais, que na sua aparência se aproximam da perspectiva Histórico-Cultural, quando verificamos a essência da proposta encontramos as contradições inerentes à falta de embasamento teórico que a sustente. Limitar o desenvolvimento humano ao desenvolvimento de habilidades e competências por meio de atividades práticas, termos que nos remetem à concepção natural e individual de desenvolvimento, é uma dessas contradições, uma vez que defendemos o desenvolvimento cultural, coletivo, por meio de problematizações da realidade, atividades que permitam não só as ações práticas, mas especialmente as ações mentais, de análise, síntese e planejamento.

Assim, defendemos que cabe às instituições formadoras de professores organizarem um currículo para os cursos de Pedagogia que assuma um referencial teórico coerente com uma perspectiva que dê conta da complexidade de uma formação humana e que reconheça o indivíduo como sujeito histórico e de direitos, cujas disciplinas estejam alinhadas coerentemente para uma concepção histórico-cultural da criança, de ensino, de escola. Ao Estado, por meio das secretarias de educação e da gestão escolar, cabe oferecer formação continuada com foco no desenvolvimento da consciência política e teórica dos profissionais da Educação Infantil, para que o trabalho pedagógico seja cada vez mais consciente, de maneira que o professor da pré-escola amplie seu entendimento crítico sobre a BNCC, sobre os conceitos brincadeira, lúdico e a importância do jogo como atividade principal da idade pré-escolar, uma vez que a imagem subjetiva

que a criança terá sobre o mundo e sobre si mesma está intimamente vinculada às experiências culturais oferecidas a ela.

Dessa forma, é urgente que a Educação Infantil ofereça espaços pedagógicos que imprimam intencionalidade desde a organização das brincadeiras e brinquedos, dos espaços e tempos mediados pela participação consciente do professor na atividade prática e psíquica da criança ao brincar e interagir com o conhecimento, a fim de propiciar, de fato, a formação humanizadora das novas gerações.

THE CHILD'S PLAYAS A STRUCTURING AXIS OF CHILDHOOD EDUCATION: FROM THE BNCC TO THE HUMANIZING DEVELOPMENT

ABSTRACT: This article discuss the proposal the play of the National Common Curriculum Base, as structuring axis for pedagogical experiences, as child's right in Early Childhood Education. Trough conceptual theorist research, reflect on the concept of play in the BNCC, searching to verify if the document instrumentalizes the educators to organize the play as a nuclear activity, to the childish humanized development. The discussions developed are in the perspective historical-cultural psychology, the game, as principal activity at the preschool stage, as propelling of development of the highers psychics functions. The result showed that, don't conceptualize clearly and theoretically the game as principal activity, the BNCC ends up also not including it as a principal activity of the curriculum, because it doesn't clarify how it can be structured in order to provide learning and psychics development. Thus constituted, the document does not instruct teachers in their activities in the different realities of this country.

KEYWORD: Early childhood education. Principal activity. The Play.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 09/05/2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01/05/2020.
- FERREIRA Jr. A. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao Século XX**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2010. 123 p. (Coleção UAB – UFSCar).
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina/CED, NUP, v. 12, n. 22, 1994, p. 105-128.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicas da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev S. (et al.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6.ed. São Paulo: Ícone, 2001a. p. 119-142.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, Lev S. (et al.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6.ed. São Paulo: Ícone, 2001b. p. 59-83.
- LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia e personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1983.
- LUCKESI, C. C. Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. **Ludopedagogia**, Salvador, BA: UFBA/ FAGED/PPGE, v. 1, p. 9-42, 2000.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Bauru. 2011.
- MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109149>. Acesso em: 27/05/2020.
- MOYLES, J. R. **Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

- MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.
- SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, Ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.
- VIEIRA, T.; CARVALHO, A.; MARTINS, E. Concepções do brincar na psicologia. In: CARVALHO, Alysson et.al.. **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 29-50.
- VYGOTSKY, Lev S. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. In: VYGOTSKY, Lev S. **Obras Escogidas. Tomo III**. Madri: Visor/MEC, 1995.
- VIGOTSKI, L.S. O problema do meio na pedologia, tradução de Márcia Pileggi Vinha; **Psicologia**, USP; São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br>; Acesso em agosto/2012.