

A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PROPÕE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Maria Rosilane da Costa

Universidade Federal do Ceará; <http://lattes.cnpq.br/2376476901614617>

Resumo: A Constituição de 1988 tem se configurado como marco do reconhecimento da Educação Infantil como direito das crianças de frequentarem a creche e a pré-escola, como resultado da luta por uma educação de qualidade. Entretanto, é recente a tomada de decisão acerca das políticas públicas direcionadas para essa etapa da educação básica. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil tenham norteado o ensino para as práticas voltadas para as experiências e vivências no contexto educacional vigente, acentuado a importância das brincadeiras como um direito e como um meio de favorecer o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, ainda há necessidade de ressignificação de seus conceitos. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Corroborando esses princípios, as DCNEI apontam as interações e as brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas e isso deve dialogar com a proposta curricular da Educação Infantil em todos os seus eixos de experiências de modo que garantam e promovam o conhecimento, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Partindo desses pressupostos é que o presente artigo pretende refletir acerca das propostas da BNCC para a Educação Infantil no que se refere ao uso das brincadeiras nos campos de experiências como aporte para o desenvolvimento da criança, levando-nos assim a compreender o papel desempenhado por essas brincadeiras como aportes de aprendizagem e desenvolvimento no contexto da Educação Infantil. A discussão será embasada na perspectiva histórico-cultural defendida por Vygotsky. Entretanto, outros teóricos farão parte do escopo desse trabalho. A metodologia utilizada neste trabalho está pautada numa pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. À luz dessas abordagens, percebe-se ainda o quanto o direcionamento das políticas públicas para a Educação Infantil vem ressignificando as práticas de aprendizagem das crianças para um ensino que não respeita suas especificidades. Destarte, conclui-se o quanto as brincadeiras se configuram como marco de aprendizagem e por esta razão precisam estar atreladas aos campos de experiências propostos pela BNCC, pois são nesses momentos que as crianças estabelecem relações e interações, trocas, mediações, conceitos e aprendizagem.

Palavras-chave: BNCC, Campos de Experiências, Brincadeiras, Aprendizagem.

Introdução

“A cada idade corresponde uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência que merece ser respeitada e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais, pois o tempo todo, ela (a criança) teve de enfrentar situações novas (...) Temos de incentivá-la a gostar da sua idade, a desfrutar do seu presente.”

Snyders

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem gerado críticas e se configurado como uma das temáticas mais discutidas na conjuntura atual do país, mormente, quando se refere às mudanças no currículo da Educação Infantil. Embora a Lei 13.005/2014 tenha promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE) trazendo em seus princípios a necessidade de estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e uma base nacional comum curricular, no entanto, os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento propostos por ela desconfiguram, em muitos de

seus objetivos, as especificidades desta etapa do ensino.

A Resolução CNE/CEB Nº 05, de 17 de dezembro de 2009, fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), reunindo assim princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas da Educação Infantil e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares para essa etapa de ensino (BRASIL, 2009). Logo em seu Art. 9º, são apontadas as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas na proposta curricular da Educação Infantil. Desta forma, os seus eixos estruturantes consideram a criança como 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). No entanto, a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta em sua proposta direitos de aprendizagem e desenvolvimento divididos em campos de experiências e subdivididos em faixas etárias de acordo com a idade, desconfigurando alguns dos princípios das DCNEI. Nesse ínterim, considerar a criança como sujeito que pensa, sente, interage, vivencia, compartilha experiência e que brinca, parece não está tão explícito nessa nova base curricular e isso é nítido quando se apresentam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados de acordo com a faixa etária da criança, como se isso retratasse um parâmetro nacional.

Partindo dessa premissa, é que nos questionamos até que ponto a BNCC, no que se refere ao currículo da Educação Infantil, contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral da criança? Em que sentido os campos de aprendizagem e desenvolvimento levam em consideração as especificidades de cada criança, suas necessidades em cada etapa de ensino? E como as brincadeiras são apresentadas nos campos de experiência, tendo em vista as interações, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no contexto da Educação Infantil?

Tendo como ponto de partida tais questionamentos, é que delineamos o presente artigo que objetiva refletir acerca das propostas da BNCC para a Educação Infantil no que se refere ao uso das brincadeiras nos campos de experiências como aporte para o desenvolvimento da criança, levando-nos assim a compreender o papel desempenhado por essas brincadeiras como aportes de aprendizagem e desenvolvimento no contexto da Educação Infantil. As inquietações advindas para essa temática emergiram de reflexões acerca da teoria histórico-cultural defendida por Vygotsky que discute sobre o desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista.

Sob à luz de alguns teóricos, como Piaget, Wallon, Kishimoto dentre outros, discutiremos as

propostas da BNCC, seus campos de experiência e os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, mormente, na pré-escola, visto que é considerada a etapa final da Educação Infantil e a transitória para o Ensino Fundamental. Para isso, estruturamos o artigo em introdução, *A criança no contexto da Educação Infantil: Tia, posso brincar?* e *As interações e as brincadeiras nos Campos de Experiências propostos pela BNCC para a Educação Infantil: implicações e ressignificações*. Outrossim, as considerações finais trazem nossas impressões e conclusões acerca da BNCC para a Educação Infantil e o uso das brincadeiras nas diversas situações de aprendizagem, proporcionadas pela interação e vivências no espaço escolar, bem como, a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Torna-se relevante esse estudo, pois é preciso compreender os campos de experiências e os objetivos propostos por cada e como se configuram para que possamos, enquanto professores mediadores, contribuir para a formação integral de nossas crianças.

A criança no contexto da Educação Infantil: Tia, posso brincar?

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI/CEB nº 5/2009) trazem em seus princípios norteadores a criança como sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009). Contudo, ao reconhecermos nela esse sujeito que pensa, sente, interage, vivencia, compartilha experiência e que brinca estaremos dando a ela a oportunidade de ser criança e de agir como tal. É partindo desses pressupostos que a BNCC deve caminhar e se organizar, levando em consideração a criança com todas essas especificidades, respeitando desta forma, o direito dela de ser criança.

Nesse sentido, é fundamental propiciar situações que oportunizem as brincadeiras no contexto da Educação Infantil para que a criança aprenda brincando, pois são nessas interações que ela vai se constituindo como ser histórico, social e cultural. Kishimoto (2010a) afirma que todo o período da Educação Infantil é importante para a introdução das brincadeiras e por esta razão elas devem ocupar lugar fundamental em seu currículo.

Diversos teóricos têm enfatizado a importância das brincadeiras para o desenvolvimento da criança, dentre eles, Vygotsky. Para esse teórico, o ensino sistemático não é o único fator responsável por alargar os horizontes da zona de desenvolvimento proximal. De acordo com Vygotsky, através da brincadeira, a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de

motivações internas e por esta razão, as brincadeiras se configuram como importante fonte de promoção de desenvolvimento, exercendo enorme influência no desenvolvimento infantil.

Nessa perspectiva, na idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, a criança passa a criar uma situação ilusória e imaginária, como forma de satisfazer seus desejos não realizáveis e isso acontece por meio das brincadeiras, interações e vivências. Para Vygotsky (1994, p.124), “ se todo brinquedo é, realmente, a realização na brincadeira das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas, então os elementos das situações imaginárias constituirão automaticamente, uma parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo”, assim, o ato de brincar é compreendido como uma atividade construída pela criança nas interações que ela estabelece com o meio e que conduzem seus desejos, motivações e sua realidade.

Para Piaget (1998), o ato de brincar é definido como a atividade intelectual da criança e acompanha todo o desenvolvimento da inteligência, estando vinculado aos estágios do desenvolvimento cognitivo e que isso já se inicia a partir da primeira fase do desenvolvimento infantil ou período sensório-motor com o jogo de exercício, o qual é considerado como adaptação puramente reflexa ou como fase das adaptações (PIAGET, 1978).

Corroborando tais conceitos, Wallon (2007) define o brincar como uma atividade espontânea da criança, afirmando que enquanto essa atividade permanecer espontânea e não receber seus objetos das disciplinas escolares, será configurada como brincadeira, ao contrário, se é imposta, perderá as especificidades de brincadeira, pois “a partir do momento em que uma atividade se torna utilitária e subordinada, como meio, a um fim, ela perde o atrativo e as características de jogo” (2007, p.56) e só haverá brincadeira se houver satisfação por parte da criança.

A Educação Infantil foi considerada por muito tempo apenas como espaço para brincadeira desconfigurando sua essência na construção do conhecimento da criança, ou vista por muitos como uma antecipação do ensino fundamental desconstruindo os conceitos defendidos por muitos teóricos contemporâneos, ou não se transforme apenas em brincar por brincar, como uma forma de ocupar as crianças nesses espaços escolares. O que defendemos aqui é o uso das brincadeiras nas diversas situações de aprendizagem como forma de propiciar conhecimento, respeitando as especificidades de cada criança em seu contexto sociocultural e as peculiaridades de cada uma e não apenas o uso da brincadeira sem significado para a criança ou somente como atividade recreativa, mas que estejam ligadas e interligadas ao currículo escolar.

Pensando assim, é que consideramos as brincadeiras como parte integrante do desenvolvimento infantil e fator fundamental para o aprendizado da criança. Sob esse viés, é preciso

compreender que é por meio das brincadeiras que a criança dirige seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação (VYGOTSKY, 1994).

Nessa conjuntura, é imprescindível proporcionar brincadeiras que não só estimulem o conhecimento, mas também levem a criança a brincar nas diversas situações de aprendizagem, pois brincando a criança aprende e explora o mundo a sua volta. Por conseguinte, o currículo da Educação Infantil precisa atender essas especificidades, não só a demanda ou o acolhimento dessas crianças, mas propiciar experiências que garantam a estas possibilidades de interagir com seus pares, assim como se desenvolverem como sujeitos histórico-culturais.

E é sob esse viés que os campos de experiências propostos pela BNCC devem agregar em seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a inserção das brincadeiras em sua totalidade, compreendendo que a criança aprende brincando. Para isso, faz-se necessário que as diversas situações de aprendizagem oportunizadas nos espaços escolares no contexto da Educação Infantil propiciem as brincadeiras como formas de interação, vivência, convívio, participação, exploração, expressão e conhecimento, e não apenas agregadas em campos fragmentados assim como propõe a BNCC. Destarte, faz-se necessário também refletir acerca dos conceitos, objetivos e os conteúdos propostos para a Educação Infantil, bem como considerar as vivências e brincadeiras como propulsoras da aprendizagem e do desenvolvimento em todos os âmbitos dessa etapa da educação.

As interações e as brincadeiras nos Campos de Experiências propostos pela BNCC para a Educação Infantil: implicações e ressignificações

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BCNN) para a Educação Infantil, a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Isso é assegurado por meio dos direitos conquistados ao longo dos anos para uma educação que garantisse não apenas o acesso da criança na escola como também oportunizasse qualidade de ensino proposto para a Educação Infantil. No entanto, é recente a tomada de decisão acerca das políticas públicas voltadas para uma Educação Infantil de qualidade, embora estejamos longe de oferecer um ensino digno às crianças em nosso país.

Ao analisarmos a BCNN, percebemos em suas entrelinhas, a ênfase dada à interação e as brincadeiras nos campos de experiências, contudo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

propostos para a pré-escola, especificamente, quando se remete a crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses, não contemplam em alguns de seus eixos as interações ou as brincadeiras, mesmo de forma implícita. Embora, a BCNN reconheça as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, mesmo estando sequencialmente organizados em grupos especificando as faixas etárias, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças, ao separar creche e pré-escola, os eixos estruturantes em alguns pontos se contrapõem, principalmente, quando estabelecem objetivos para a etapa 1 da creche, às crianças de 0 a 1 ano e 6 meses, quando não considera as especificidades das crianças “bem pequenas”.

Partindo desses pressupostos, é preciso compreender a criança na sua totalidade, que, em sua subjetividade, aprende brincando, para isso é necessário que as interações com outras crianças e com os adultos sejam promovidas nas diversas situações no espaço escolar em que a criança se insere. Mesmo os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e os objetivos gerais da Educação Infantil propostas pela BNCC assegurem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, é preciso condições para que isso aconteça. Segundo Kishimoto (2010a), todo o período da educação infantil é importante para a introdução das brincadeiras e é por meio destas que a criança constrói significados sobre si, os outros e o mundo social e natural e que devem estar presentes desde o início da Educação Infantil.

Ainda de acordo com a BNCC, brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais se configuram como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos para a Educação Infantil. Em contrapartida, ao analisarmos detalhadamente os eixos estruturantes – campos de experiências -, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses, inseridas na pré-escola e as relações com as interações e as brincadeiras, constatamos que apenas no campo de experiências “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”, dos seis objetivos propostos para esse eixo, quatro contemplam as brincadeiras e interações, e dois mencionem diversas atividades. Ao analisarmos os objetivos desse campo, constatamos que:

- ✓ (EI03CG01) Movimentar-se de forma adequada, ao interagir com colegas e adultos em brincadeiras e atividades. Para Corsino, ao observar as crianças brincando, reunimos muitas informações que nos ajudam a organizar os espaços e tempos escolares, para ampliar e enriquecer suas brincadeiras, estabelecer interações mais produtivas com elas e trabalhar com

os diferentes conhecimentos e expressões artísticas. O conhecimento do espaço do brincar ajuda-nos também a encorajar as crianças a participar das brincadeiras, inseri-las nos grupos, ajudá-las a construir os conhecimentos necessários a essa participação e a estabelecer relações democráticas em pares (CORSINO, 2009).

✓ (EI03CG02) Criar movimentos, gestos, olhares, mímicas e sons com o corpo em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música. Para Kishimoto, as brincadeiras e os jogos oportunizam a imaginação e suas regras são “abertas” e sugere participação mais livre e descontraída, bem dentro do espírito da atividade lúdica. (KISHIMOTO, 2010b).

✓ (EI03CG03) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

✓ (EI03CG05) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

Resumindo os objetivos supracitados, Kishimoto (2010a, p. 01) ressalta a importância das interações e brincadeiras, pois proporciona à criança “o poder de tomar decisões, expressar, sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar”.

Em contrapartida, quando analisamos o campo de experiências “O EU, O OUTRO E O NÓS”, dentre os sete objetivos pré-estabelecidos para esse eixo, apenas um contempla as interações e as brincadeiras:

✓ (EI03EO06) Compreender a necessidade das regras no convívio social, nas brincadeiras e nos jogos com outras crianças. Ainda segundo Kishimoto (2010b), é na ação que a criança desempenha ao concretizar as possíveis regras, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Dessa forma brinquedo e brincadeira relacionam-se com a criança e não se confunde com jogo.

Já no campo “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”, dos cinco objetivos propostos apenas um contempla as interações e brincadeiras, embora mencione a brincadeira do faz de conta, não destaca a sua importância assim como propõe Piaget, Vygotsky e Wallon.

✓ (EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais

durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

Para Piaget (1978), a maioria dos jogos simbólicos ativa os movimentos e atos complexos. Eles são, pois, simultaneamente sensório-motores e simbólicos, mas são chamados de simbólicos na medida em que ao simbolismo se integram os demais elementos. Além disso, as suas funções estão ligadas a compensação, a realização dos desejos, a liquidação dos conflitos. Tais jogos são, sem dúvida, os mais interessantes que a observação fornece no domínio da construção simbólica intencional da criança. Situam-se, gradativamente, entre a simples transposição da vida real, no plano inferior, e a invenção de seres imaginários sem modelo atributivo, no plano superior; contudo, todos eles reúnem, embora de acordo com dosagens variáveis, elementos de imitação e elementos de assimilação deformante.

Um dos campos de experiências que merecem destaque é o da “ORALIDADE E ESCRITA”, pois dos nove objetivos de desenvolvimento e aprendizagem propostos pela BNCC, apenas um de seus objetivos inferem a brincadeira. Para Kishimoto (2010b) ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. Assim, esse campo, no que se refere as brincadeiras, propõe:

✓ (EI03OE02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.

Partindo dessa premissa, Kishimoto apresenta as brincadeiras como um elemento importante para o desenvolvimento linguístico da criança. Assim, esse campo estruturante deixa a desejar no que se refere às possibilidades de aprendizagem no uso da língua nas diversas situações de comunicação, que poderiam ser propostas e contempladas nos demais objetivos desse eixo, negando desta forma, as teorias psicolinguísticas que tratam do uso da linguagem nas diversas situações de aprendizagem. Assim, quando se propõem que “as brincadeiras podem ser o elemento chave para a estimulação linguística” (KISHIMOTO, 2010a, p 37), não se leva em consideração a importância disso para consolidar as habilidades de leitura e de escrita dessas crianças.

Embora as críticas acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ou até mesmo da “antecipação” do Ensino Fundamental na última etapa da Educação Infantil no tocante ao ensino da leitura e da escrita, como forma mecanizada, ou estigmatizada por um sistema que direciona suas ações para práticas avaliativas e por resultados em escalas de proficiência,

implicitamente, fica claro o quanto o campo de experiências da oralidade e escrita prioriza “uma alfabetização antecipada”. É preciso entender que no início do aprendizado, o nível do desenvolvimento das funções psíquicas necessárias para a aprendizagem das matérias escolares básicas, mostra que essas funções não podem ser consideradas “maduras”, mesmo nas crianças que se mostrem capazes de dominar com êxito o currículo (VYGOTSKY, 2005).

Embora, em suas entrelinhas, falem de uma “escrita espontânea”, no entanto, o que sabemos é o quanto as instituições educacionais no país tentam a todo vapor encaminhar as crianças para o Ensino Fundamental já alfabetizadas, mesmo que isso implique em um ensino que direcione suas práticas para a cópia, para a leitura memorizada e para a escrita mecanizada, negando assim o direito da criança de ser criança e aprender de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo. É preciso salientar que não estamos negando o ensino da leitura e da escrita às crianças em idade pré-escolar, mas consideramos que esse ensino seja significativo para elas, visto que essas crianças já são capazes de ler e de escrever, assim como aponta Vygotsky (1994). Ainda segundo esse teórico,

o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças.(...) A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite. Temos, aqui, o mais vívido exemplo da contradição básica que aparece no ensino da escrita, não somente na escola de Montessori, mas também na maioria das outras escolas; ou seja, a escrita é ensinada como uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa. Portanto, ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe, necessariamente, uma segunda demanda: a escrita deve ser "relevante à vida" (...) ensinada naturalmente, acopladas com o brinquedo infantil e que o escrever pode ser “cultivado” ao invés de “imposto” (VYGOTSKY, 1994, p. 155 e 156).

Nesse sentido, a forma como é introduzida a leitura e a escrita na Educação Infantil devem levar em consideração as especificidades da criança de modo que ela não se sinta “obrigada” a escrever e a ler, mas que as diversas situações de aprendizagem propiciem a construção de habilidades leitoras e escritas através de brincadeiras, jogos, dinâmicas que favoreçam a consolidação dessas habilidades. Assim, a criança passará a ver a escrita como um momento natural no seu desenvolvimento, e não como um treinamento imposto de fora para dentro, como propõe Vygotsky (1994). Vale ressaltar também que o melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e a escrever, mas que “descubram essas habilidades durante as situações de brincadeiras” (VYGOTSKY, 1994, p. 156). É preciso levar em consideração também que

qualquer aprendizado exige um certo grau de maturidade de determinadas funções: não se pode ensinar uma criança de três anos a escrever. Desse modo, a análise da aprendizagem reduz-se à determinação do nível de desenvolvimento que várias funções devem atingir para que a aprendizagem se torne possível. Quando a memória da criança já progrediu o suficiente para capacitá-la a memorizar o alfabeto, quando a sua atenção pode fixar-se numa tarefa maçante, quando o seu pensamento já amadureceu a ponto de permitir-lhe entender a conexão entre signo e som- não pode começar a ensinar a criança a escrever. O

desenvolvimento tem que completar certos ciclos antes que o aprendizado possa começar (VYGOTSKY, 2005, p. 118).

Desta forma, as instituições educacionais devem apresentar a escrita de forma contextualizada nos seus diversos situações de aprendizagem, onde as crianças sintam a necessidade de ler e escrever através nas suas brincadeiras, utilizando-as em situações significativas para elas. Em suma, o que se deve fazer é “ensinar a criança a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras” (VYGOTSKY, 1994, p 157).

Um problema bem maior do que a oralidade e a escrita na Educação Infantil, está no campo de experiências “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”, pois nenhum dos objetivos de aprendizagem citam ou explicitam as interações e brincadeiras em seus objetivos de desenvolvimento e aprendizagem. Embora, saibamos a importância, principalmente, dos jogos para a apropriação dos conteúdos relacionados a esse eixo estruturante. Para Piaget (1978, p. 130) “certos jogos não supõem qualquer técnica particular: simples exercícios, põem em ação um conjunto variado de condutas, mas sem modificar as respectivas estruturas, tal como se apresentam no estado de adaptação atual”. Ainda segundo Piaget, a criança passa, do exercício simples às combinações sem finalidade, depois com finalidade. Assim que um conjunto de movimentos e manipulações é coordenado em função de uma finalidade, mesmo lúdica, o sujeito passa rapidamente a atribuir-se tarefas precisas e o jogo de exercício volta-se para a construção.

De modo geral, poder-se-á dizer, com efeito, que quanto mais a criança se adapta às realidades físicas e sociais, menos se entrega às deformações e transposições simbólicas, visto que, em vez de assimilar o mundo ao seu eu, submete progressivamente, pelo contrário, o eu ao real (PIAGET). O jogo de regras apresenta precisamente um equilíbrio sutil entre a assimilação ao eu - princípio de todo jogo - e a vida social. Ele é ainda satisfação sensório-motora ou intelectual, configurando-se com um aporte para o desenvolvimento cognitivo.

Para Piaget, são características do jogo a ludicidade, o simbolismo e imitação, a assimilação sobre a acomodação, a organização mental na construção do desenvolvimento cognitivo, as regras de socialização. Portanto, perceber que o jogo tem relação com a construção da inteligência é fundamental para inseri-lo nas experiências referentes aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no que se refere a esse campo: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações é ressignificar as interações nesse espaço. Assim, compreender que todo o período da Educação infantil, em todos os seus eixos de experiências e objetivos de desenvolvimento e aprendizagem se

configuram como fatores importantes para a introdução dos jogos, das brincadeiras, das vivências, interações e ludicidade como aportes para a construção de habilidades nas mais diversas áreas do conhecimento.

Considerações Finais

“ A criança é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” (CNE/CEB, 2009, p.11)

Acreditando nesta concepção de criança defendida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, neste artigo tivemos a oportunidade de discutir a Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil e refletir sobre a importância da interação e da brincadeira como aportes para o desenvolvimento da criança à luz da teoria histórico-cultural. Como aportes para essa discussão, as ideias e concepções defendidas por Piaget, Vygotsky e Wallon, dentre outros, contribuíram para que pudemos concluir o quanto a BNCC em suas bases teóricas considera as interações e as brincadeiras como parte do universo infantil e de seu desenvolvimento, no entanto, não são exploradas em alguns de seus objetivos, ou até mesmo suprimidas em um de seus eixos de experiências. Destarte, é nítido perceber em nossa análise o quanto a criança cria, recria, descobre e inventa por meio do imaginário, da brincadeira do faz de conta, do simbólico, do lúdico, do jogo e isso deve ser aproveitado em todas as situações que conduzam a aprendizagem da criança, pois é no brincar que se são construídos papéis sociais, conceitos culturais e sociais.

É preciso refletir acerca da BNCC e suas concepções do uso das brincadeiras no contexto escolar e no currículo da Educação Infantil, considerando em suas nuances as particularidades, especificidades e peculiaridades de cada criança inserida no contexto sociocultural, bem como as propostas norteadoras que conduzirão as práticas pedagógicas. Deste modo, faz-se necessário tratar as concepções de infância, suas implicações no contexto escolar, tendo em vista a criança como sujeito que age, pensa, interage e vivencia experiências. A promoção do desenvolvimento integral da criança, em todos os seus aspectos, é reafirmada como objetivo principal da Educação Infantil na BNCC e dialogada com as DNCN. No entanto, não podemos desconsiderar a criança como sujeito que ao brincar, cria uma nova forma de desejos, pois a ensina a desejar, relacionando seus desejos a um “ eu ” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Por esta razão, é preciso refletir acerca das interações proporcionadas no ato de brincar considerando-as como aportes que favorecem o seu desenvolvimento, e isso só será possível por meio de vivências construídas a partir das trocas entre os sujeitos, o meio e seus pares.

Deste modo, faz-se necessário tratar as concepções de infância e suas implicações no contexto escolar, tendo em vista a criança como sujeito que age, pensa, interage e vivencia experiências. Com isso, a promoção do desenvolvimento integral da criança, em todos os seus aspectos, é reafirmada como objetivo principal da educação infantil, que se viabiliza pela garantia do acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

Referências

BCNN- **Base Nacional Curricular Comum.** Disponível em: [www.http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/3_BNCC-Final_Infantil.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/3_BNCC-Final_Infantil.pdf). Acesso, 05/09/2017.

CORSINO, P. **Educação Infantil: cotidiano e políticas.** Campinas, Autores Associados, 2009.

KSHIMOTO, M.T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2010a.

KYSHOMOTO, M.T. **Brinquedo e Brincadeiras na Educação Infantil.** Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento. Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, Nov. 2010b.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho – imagem e representação.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

_____. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Ed. Bertrand, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Pensamento e linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.