

Desenvolvimento e Aprendizagem na Base Nacional Comum Curricular à luz da Psicologia Histórico-Cultural: Educação Infantil em foco

Child Development and Learning at the Common National Curriculum Base in the light of Cultural-Historical Psychology: Early Childhood Education in focus

Rafaela Renero dos Santos¹
Janaina Cassiano Silva²

RESUMO

O intento dessa pesquisa foi identificar e analisar as concepções de desenvolvimento e aprendizagem presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Além disso, buscamos também compreender as principais correntes teóricas que embasam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de uma pesquisa documental que teve como fundamento teórico metodológico o materialismo histórico-dialético. Inicialmente, fizemos uma primeira leitura do material a fim de identificarmos e selecionarmos as principais ideias acerca do desenvolvimento infantil e aprendizagem à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Posteriormente, identificamos os autores soviéticos que foram trabalhados no documento e fizemos um estudo dos pressupostos teóricos utilizando a categoria desenvolvimento infantil e aprendizagem como parâmetros para a análise. No documento não há menção a referenciais teóricos e os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem pouco são discutidos no texto. Demonstrando, assim, as contradições do documento e confusão entre as definições dos construtos aprendizagem e desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Infantil. Políticas públicas. Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The aim of this research was to identify and analyze the conceptions of development and learning present in the National Common Curriculum Base (BNCC) for Early Childhood Education in the light of Cultural-Historical Psychology. In addition, we also seek to understand the main theoretical currents that underlie the National Common Curriculum Base (BNCC). This is a documental research that had historical-dialectical materialism as its methodological theoretical foundation. Initially, we did a first reading of the material in order to identify and select the main ideas about child development and learning in the light of Cultural-Historical Psychology. Subsequently, we identified the Soviet authors who were worked on in the document and made a study of the theoretical assumptions using the category child development and learning as parameters for the analysis. In the document there is no mention of theoretical references and the concepts of development and learning are not discussed in the text. Thus demonstrating the document's contradictions and confusion between the definitions of the learning and development constructs.

Keywords: Child Education. Public policy. Cultural-Historical Psychology.

¹ Graduanda em Psicologia. Universidade Federal de Catalão, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9470-1729>. E-mail: rafaelarenere@gmail.com.

² Docente no curso de Psicologia – IBIOTEC e no Programa de pós-graduação em Educação-PPGEDUC, Universidade Federal de Catalão, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1145-5820>. E-mail: janacassiano@ufcat.edu.br.

Introdução

Este artigo compõe a pesquisa intitulada “Panorama da Educação Infantil no Sudeste Goiano: concepções, práticas educativas e políticas públicas” que visa realizar um panorama da Educação Infantil na microrregião de um município do sudeste goiano, objetivando identificar e analisar as práticas educativas e as políticas públicas para a Educação Infantil, as concepções de desenvolvimento, aprendizagem e infância à luz dos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural.

O estudo do desenvolvimento infantil e das políticas públicas para a Educação Infantil é de extrema importância para o meio acadêmico, a fim de pensarmos uma educação que de fato promova o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, as concepções de criança, desenvolvimento e educação têm sido discutidas nas diferentes correntes teóricas.

Segundo Davidov (1988), para a escola soviética o desenvolvimento psíquico da criança está mediatizado por sua educação desde o seu nascimento. Desse modo, esse desenvolvimento ocorre dentro do processo de ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, criando condições para seu desenvolvimento e lhe transmitindo a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. De acordo com Elkonin (1969), é por meio dos adultos que a criança assimila os conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, além de aprender habilidades elaboradas socialmente e formas de conduta criadas na sociedade. À medida que apreendem a experiência social se formam nas crianças distintas funções psicológicas.

No tocante às funções psicológicas, Chaiklin (2011, p.666) afirma que nenhuma destas é pura no que se refere a característica ou “[...] módulo biologicamente dado; ao contrário, todas elas foram formadas tanto historicamente, no desenvolvimento filogenético das sociedades humanas, quanto individualmente, no desenvolvimento ontogenético de pessoas no interior dessas sociedades”.

O ingresso na escola muda radicalmente a situação da criança na sociedade, transformando fundamentalmente todo seu sistema de relações com os adultos e com outras crianças. Isso pois, se antes seu maior contato

era com familiares e/ou cuidadores, agora a criança experiencia a ampliação de suas relações, ou seja, passa a compartilhar convivência diária com outros adultos (que possuem um objetivo, o ensino) e com outras crianças de sua idade, assim, tem acesso a uma nova rede que amplifica e potencializa seu desenvolvimento. Segundo Elkonin (1969), a criança começa a apresentar relações sérias e profundas com o professor e os colegas de classe e, em parte com toda a escola, devido à mudança de rotina, a convivência e as mudanças referidas acima.

Conforme Martins (2013) o processo de apreensão das particularidades humanas culturalmente formadas demanda a apropriação do “legado objetivado pela prática histórico-social”. Essa internalização se interpõe entre as relações interpessoais (interpsíquicas) e intrapessoais (intrapsíquicas), ou seja, estabelecem-se a partir de processos educativos, através do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo pela mediação de outros indivíduos.

Para Vygotski (2006b), a transformação dos indivíduos ocorre na internalização dos signos, na qualidade dos signos disponibilizados e nas condições nas quais ocorre. Assim, pensando em uma sociedade de classes e suas condições desiguais, evidencia-se a necessidade de superação da ordem econômica fundada na propriedade privada dos meios de produção. Desse modo, a educação escolar se faz essencial para se opor à tais desigualdades e é através dela que se pode obter um desenvolvimento justo dos indivíduos – pois é por meio dela se tem acesso a signos de qualidade, isto é, conhecimentos críticos que podem romper, questionar e desvelar a realidade.

Deste modo, o objetivo geral foi identificar e analisar as concepções de desenvolvimento infantil e aprendizagem presente na BNCC para Educação Infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Destacamos também como objetivos: compreender as principais correntes teóricas que embasam a BNCC e; identificar os aspectos da relação entre desenvolvimento e aprendizagem contemplados na BNCC.

Visando nos aproximarmos da temática e pesquisas na área, antes de adentrarmos na análise da BNCC quanto aos nossos objetivos, realizamos um Levantamento Bibliográfico nas plataformas de pesquisa BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e SciELO (Scientific Electronic Library Online), no período de 2008 a 2018. Foram utilizadas as seguintes palavras-chaves: Desenvolvimento Infantil, Base Nacional Comum Curricular, Políticas Públicas e Psicologia Histórico-Cultural.

No levantamento das palavras de modo isoladas, foram encontradas 10.676 publicações na SciELO e 40.373 na BDTD. Assim, realizamos um filtro para aproximar-se da temática proposta cruzando as quatro palavras supracitadas. Não foi encontrado nenhum trabalho acadêmico com as três palavras-chave na plataforma SciELO. Na tabela a seguir apresentamos o resultado do levantamento após o cruzamento das palavras-chave.

Tabela 1 - Levantamento Bibliográfico na BDTD utilizando as palavras-chave: desenvolvimento infantil, Base nacional comum curricular e políticas públicas e, Psicologia Histórico-Cultural.

Levantamento Bibliográfico – BDTD		
Palavras-chave	Número de artigos	Ano de Publicação
Base Nacional Comum Curricular, Psicologia histórico-cultural, Políticas públicas	1	2011
	1	2014
	1	2016
	2	2018
Desenvolvimento infantil, Base Nacional Comum Curricular, Políticas públicas	1	2013
	1 + 1*	2014
	3*	2016
	1	2017
	3*	2018
Desenvolvimento infantil, base comum curricular, psicologia histórico-cultural	1*	2014
	1*	2016
	1*	2018
TOTAL	1**	2013-2018***

Fonte: Organizado pela autora

* As dissertações assinaladas repetem-se, portanto, totalizam 12 publicações.

**Foram encontradas 12 dissertações, contudo, um dos artigos não está disponível, totalizando 11 publicações.

***A pesquisa foi realizada de 2008-2018, porém não foram encontrados artigos de 2009, 2010, 2011, 2012 e 2015

Notamos que existem poucas pesquisas voltadas para a análise da BNCC pelo viés marxista. Acerca das palavras chaves Base Nacional Comum Curricular, Psicologia Histórico-Cultural e Políticas Públicas, encontramos a pesquisa de Silva (2018), a qual tem como finalidade investigar os documentos (incluindo a BNCC) que recomendam ou incorporam as competências socioemocionais identificando os possíveis impactos na educação da classe trabalhadora, tendo como referencial teórico a psicologia histórico-cultural e o materialismo histórico-dialético.

Quando buscamos as palavras chaves Desenvolvimento Infantil, Base Nacional Comum Curricular e Políticas Públicas, localizamos apenas uma dissertação que vai de encontro com o propósito deste trabalho (CICARELLO JÚNIOR, 2018). Cicarello Júnior (2018) centrou-se nos documentos curriculares das três maiores cidades catarinenses (Joinville, Florianópolis e Blumenau), ao pesquisar o que havia de produção foram utilizadas as palavras “desenvolvimento humano + Educação Infantil”, “desenvolvimento humano” e “desenvolvimento infantil”. Todavia, o autor não encontrou as concepções de desenvolvimento humano em documentos oficiais. Poucas foram as pesquisas que visavam analisar as concepções contidas em documentos orientadores das práticas educativas. De acordo com o autor, é importante analisar os documentos que fundamentam a prática docente pois são “constituídos num contexto sócio-político-econômico marcado tanto por disputas de projetos societários; quanto por diferentes bases epistemológicas que fundamentam as diferentes esferas da vida cotidiana” (CICARELLO JÚNIOR, 2018, p. 18). O autor utiliza do materialismo histórico-dialético para apreender as relações concretas e suas contradições.

As demais pesquisas, nove ao todo, pesquisam a BNCC ou a temática da Educação, todavia, pouco se assemelham a proposta do presente trabalho.

Após esta breve introdução ao tema e pesquisas na área, apresentaremos a fundamentação teórica, posteriormente a metodologia, seguida dos resultados e conclusão.

1. A Psicologia Histórico-Cultural, o materialismo histórico-dialético e o processo de desenvolvimento do psiquismo

Apresentaremos, de modo sucinto, como se dá o processo de desenvolvimento do psiquismo para os autores da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente Leontiev (1978), Martins (2013), Meira (2007), Netto (2011), Tanamachi (2007).

Como dito anteriormente, este trabalho se fundamenta no materialismo histórico dialético, concepção que parte da produção, a qual é a base da ordem social das sociedades históricas, a distribuição de produtos e, conseqüentemente, a divisão social dos homens em classes é determinada pelo que a sociedade produz, como produz e pelo modo de trocar seus produtos (MEIRA, 2007), a partir disso, desenvolve-se uma superestrutura jurídica e política, a qual correspondem à formas sociais determinadas de consciência (NETTO, 2011).

Quanto mais o trabalhador produz riqueza, mais pobre ele fica tornando-se uma mercadoria ainda mais barata. A desvalorização do mundo humano aumenta com o aumento de valor do mundo dos objetos. O produto não pertence mais ao homem que o produziu e assume uma existência independente. Nesse processo o trabalho aliena a natureza do homem e o homem a si mesmo e a sua espécie (MEIRA, 2007).

A teoria marxista não se posiciona acerca do conhecimento existente para julgá-lo, mas para fazer um exame racional, tornando conscientes os fundamentos, condicionamentos e limites, a partir de processos históricos reais. Para Marx, a teoria reproduz idealmente o movimento real dos objetos através do sujeito que pesquisa, reproduzindo em seu pensamento a estrutura e dinâmica do objeto (NETTO, 2011). Existem dois momentos fundamentais da atividade de conhecer: a da aparência trazida pelos dados e da essência construída através do pensamento teórico. Para que a reflexão seja dialética precisa-se apreender o movimento dos fenômenos, como fatos sociais concretos, de forma a transformar o imediato em mediato (MEIRA, 2007).

Assim, a Psicologia Histórico-Cultural é um importante subsídio para pensar a constituição da individualidade e da subjetividade no contexto do materialismo histórico dialético, da vida real dos indivíduos e como se interioriza as relações sociais. Teorias individualistas são formadas por indivíduos abstratos, fora de seus contextos históricos, acabando por ocultar as relações sociais de produção. Diferentemente, a individualidade deve ser vista como a síntese da relação consciente do sujeito das condições particulares de sua existência, mediada pela relação consciente com as objetivações do gênero humano (TANAMACHI, 2007).

Segundo Tanamachi (2007, p. 80), lidar com essa individualidade “trata-se de situar a singularidade dos indivíduos concretos no interior do contexto histórico e social da humanidade, para que possamos verificar as máximas possibilidades do vir-a-ser de cada sujeito como parte do processo individual de humanização”.

As propriedades biologicamente herdadas do homem não determinam suas aptidões psíquicas. As faculdades do homem não estão virtualmente contidas no cérebro. O que o cérebro encerra virtualmente não são tais ou tais aptidões especificamente humanas, mas apenas a aptidão para a formação destas aptidões (LEONTIEV, 1978 p. 257).

Tal afirmação esbarra em um conceito fundamental para entender o ser humano que é o desenvolvimento do psiquismo e, conseqüentemente, seus importantes usos no campo da educação e para emancipação humana. Leontiev (1978) demonstra que o funcionamento psíquico dos animais e o que possibilitou o desenvolvimento da psiquê complexa do homem, que é, acima de tudo, histórica.

O reflexo psíquico surge por meio da sensibilidade, a irritabilidade em relação aos agentes exteriores, possibilitando a reflexo da realidade circundante nos animais. O autor denomina este primeiro estágio de estágio do psiquismo elementar. Nele, a via geral de modificações passa pela diferenciação e pela multiplicação de órgãos da sensibilidade (LEONTIEV,

1978). Sobre esse estágio, Martins (2013) destaca que este irá marcar a transição à vida pluricelular, movimento diferenciado e excitação mais rápida, além disso, a transição da vida na Terra mudou as condições de sobrevivência, alimentação, obtenção de comida, ficando cada vez mais dependente à recepção de informações do meio exterior. A união entre o desenvolvimento dos órgãos da sensibilidade e do movimento determinou o surgimento do sistema nervoso primitivo, o qual passa a mediar a atividade vital do organismo. A atividade ainda é regulada por estímulos isolados, o que impossibilita a percepção de objetos em sua totalidade.

Já o estágio do psiquismo perceptivo é regido pelas condições do meio, para além das sensações isoladas. As propriedades do objeto se unificam, dando uma imagem total, condicionando novos tipos de respostas. Essas transformações são resultadas de mudanças anatômicas e fisiológicas profundas, funções dos órgãos dos sentidos, destacando-se os órgãos da visão. Provoca-se, assim, saltos qualitativos, especialmente na função mnemônica, na forma de hábitos (operações motoras fixadas pela experiência) (MARTINS, 2013).

O estágio do intelecto se caracteriza pela repetição de determinada experiência, reproduzindo operações, ou seja, problemas semelhantes. Dispensam tentativas por ensaio e erro, sendo que essa transferência de soluções não se limita à natureza do problema, mas também às condições nas quais ele ocorre. Inaugurando, dessa forma, a atividade bifásica (fase de preparação e fase de execução) (MARTINS, 2013).

Desse modo, vemos que o desenvolvimento psíquico é determinado pela necessidade dos animais se adaptarem ao meio e o reflexo psíquico, não é puramente subjetivo sem real significação na vida dos animais, ele nasce e desenvolve-se porque sem ele os animais não poderiam orientar-se no seu meio. Por isso a evolução provoca transformações físicas e aparecimentos de órgãos, pois estes têm função de refletir a realidade circundante (LEONTIEV, 1978).

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica e, conseqüentemente, o papel da educação aumenta e mais complexo fica. A unidade do homem é praticamente inexistente e isso é produto da desigualdade

econômica, de classes e da diversidade das relações e aquisições as quais encarnam as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas historicamente (LEONTIEV, 1978).

Ademais, outro ponto importante da teoria de Leontiev é o conceito de atividade. Para o autor, há tipos de atividade que são mais importantes e dominantes dependendo da época no desenvolvimento da personalidade e o desenvolvimento do psiquismo depende justamente dessa atividade dominante. Atividade dominante é aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e de sua personalidade num dado estágio. Quando as suas possibilidades superam o seu modo de vida a atividade se reorganiza, cria-se, portanto, uma contradição inerente e, assim, efetua-se a passagem para um novo estágio (LEONTIEV, 1978). As possibilidades de desenvolvimento não se dão biologicamente, mas pela superação das contradições entre formas primitivas e formas culturalmente desenvolvidas de comportamento, através da atividade mediadora (MARTINS, 2013).

A seguir, discorreremos acerca da aprendizagem e desenvolvimento para a Psicologia Histórico-Cultural.

2. Aprendizagem e desenvolvimento: são equivalentes ou caminham juntos?

Para compreendermos a aprendizagem e o desenvolvimento mais amplamente é preciso entender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e as características específicas desta inter-relação na idade escolar³. O primeiro ponto importante é a área de desenvolvimento potencial, a qual possui pelo menos dois níveis de desenvolvimento (efetivo e potencial). O efetivo que abarca as funções psicointelectuais as quais se adquiriu como resultado específico de um processo de desenvolvimento já realizado. Já o que uma criança faz com o auxílio de um adulto é chamado de zona de desenvolvimento iminente, isto é, podemos observar não só o processo até o momento, mas os processos que ainda estão

³ Vygotski (2006b) destaca que os estágios do desenvolvimento são: crise pós-natal, primeiro ano (dois meses a um ano), crise de um ano, infância temprana (um a três anos), crise de três anos, idade pré-escolar (três a sete anos), crise dos sete anos, idade escolar (oito a doze anos), crise dos treze anos, puberdade (quatorze aos dezessete anos), crise dos dezessete anos, idade adulta.

ocorrendo e desenvolvendo-se. Isso pois, o que a criança faz com o adulto, poderá fazer sozinha posteriormente, determinando os futuros passos e dinâmicas do seu desenvolvimento (VIGOTSKII, 2006a).

Além disso, para Vigotski⁴ o nível de desenvolvimento real representa apenas o início de seu desenvolvimento, já que não promove generalizações, podendo cair inclusive em esquecimento. O ensino deve se organizar levando em conta o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente, o que necessita uma sólida formação dos professores (MARTINS, 2013).

Acerca do desenvolvimento é importante destacar que as funções psicointelectuais superiores aparecem nas atividades coletivas, sociais (interpsíquica) e atividades individuais e internas (intrapíquica). E é na comunicação que surge a possibilidade de verificar e confirmar o pensamento, portanto o campo das inter-relações é imprescindível para tal (VIGOTSKII, 2006a).

Portanto, o ensino deve se adiantar ao desenvolvimento, isso porque a aprendizagem não é desenvolvimento, mas o aprendizado de uma forma organizada pode produzi-lo, não podendo ocorrer sem ele, sendo uma fonte de desenvolvimento (VIGOTSKII, 2006a).

Vigotski defendia o ensino de conhecimentos científicos, não cotidianos, pois, para ele, a formação de conceitos requalifica o sistema psíquico. Quando isso ocorre, um dos principais papéis da aprendizagem escolar se cumpre: incidir na personalidade dos indivíduos, posto que nela sintetizaram-se todas as propriedades culturalmente formadas. Esse processo de desenvolvimento de conceitos articula-se com diversas funções como a atenção voluntária, a memória lógica, a comparação, a generalização, a abstração. Por isso, não é simples o processo de instrução escolar que alcança o desenvolvimento, o professor que seguir o caminho da simplificação não conseguirá nada além da simples assimilação de palavras. Os conceitos científicos são porta de entrada para a tomada de consciência dos fenômenos (MARTINS, 2013).

⁴ A grafia utilizada pelas autoras será Vigotski, todavia, no decorrer do texto, serão respeitadas as grafias utilizadas pelos diferentes autores.

Desse modo, a escola como mediadora interpõe-se na relação objeto-sujeito e provoca transformações. Partimos, desse modo, do professor e aluno em suas concretudes, como síntese de múltiplas determinações e a prática pedagógica como uma relação mediada pelas apropriações e objetivações que lhe são disponibilizadas (MARTINS, 2013).

A referência da aprendizagem é o processo de apropriação dos conteúdos escolares, a do ensino é o processo de objetivação das apropriações já realizadas pelo professor. Desse modo, é necessária a problematização da formação do docente com vista à instrumentalização do trabalho pedagógico. O domínio dos conhecimentos científicos são ferramentas imprescindíveis para o professor operar de maneira prática. É preciso estar sintonizada à concreticidade e empiria do pensamento infantil, todavia, sem se fechar a elas. Por isso, é necessário ter superado o pensamento sincrético e os pseudoconceitos, pois como afirma Martins (2013, p. 295) “[...] entre iguais ou quase iguais não se instalam contradições que movam o desenvolvimento”. Assim, é papel do professor encerrar um profundo conhecimento sobre o pensamento infantil para ter competência para transformá-lo, efetivando uma prática social qualitativamente superior, para que os indivíduos possam ser sujeitos e não sujeitados da história (MARTINS, 2013).

Ainda em relação ao professor, este cumpre um objetivo social, possibilitando a permanência de conhecimento para o desenvolvimento cultural humano, sendo ele um trabalhador, o que acaba por transformar o sujeito de aprendizagem, mas também, o próprio professor. Essa transformação ocorre, pois o trabalhador em face à transformação de um objeto indaga sobre seu poder de operar transformação, logo, um processo de satisfação de uma necessidade dá início a um processo de análise e síntese que permite avanços no conhecimento. Ademais, nesse caminho ele toma consciência da plasticidade dos processos de ensino e aprendizagem e constrói seu modo de agir (modo geral de realizar o ensino). Forma-se, portanto, personalidades aluno e professor de qualidade nova, desenvolvendo suas funções psicológicas, dando nova qualidade às novas atividades que os sujeitos realizarão (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017).

Para Moura, Sforini e Lopes (2017), desenvolvimento histórico e lógico, ao ser solucionado, produz ferramentas simbólicas que podem ser aplicadas em outras situações similares, por isso, afirmam:

O ensino exige o desenvolvimento lógico do conceito, ou seja, chegar a ações que permitam operar com os conceitos em vários outros contextos, isto é, que permitam os processos de abstração e generalização. Mas o descuido com o conhecimento de sua história retira do aluno o elemento central de sua formação: a compreensão dos processos humanos de produção de conhecimento e os processos mentais envolvidos nessa elaboração (MOURA; SFORINI; LOPES, 2017, p.96).

A educação como mediação no seio da prática global possibilita novas gerações incorporarem os elementos herdados para que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais. Para enfrentar tais dificuldades, são indispensáveis a mobilização e a organização de forma a pressionar o Estado e o conjunto da sociedade para que a educação assuma prioridade efetiva e que os recursos sejam destinados (SAVIANI, 2013).

A seguir, apresentaremos a metodologia utilizada nesta pesquisa.

3. Metodologia

A metodologia deste estudo pauta-se nos fundamentos metodológicos e filosóficos do materialismo histórico-dialético, tendo como base os referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural. Shuare (1990, p.15, tradução nossa) afirma que “o conhecimento filosófico não é de aplicação automática na investigação científica concreta e sim funciona em íntima relação com os outros níveis do saber metodológico”.

Deste modo, os aspectos referentes ao filosófico-metodológico e à Psicologia terão momentos mais produtivos se conseguirem uma profunda reflexão acerca do objeto, dos procedimentos de investigação e das funções do conhecimento psicológico (SHUARE, 1990).

Ademais, ao abordarmos a concepção materialista da dialética devemos considerar, segundo Shuare (1990), dois princípios. O primeiro é referente à vinculação e interdependência dos fenômenos, sendo que este apresenta três implicações. A primeira é a necessidade de determinar as dependências essenciais que mantêm o objeto; a segunda consiste na necessidade de superação das limitações inerentes a qualquer determinação, visto que o processo de conhecimento é infinito. Por fim, a necessidade de reconhecer o caráter dialético do conhecimento. Já o segundo princípio refere-se ao fato de que “[...] a fonte de desenvolvimento do objeto (não simplesmente quantitativa, e sim qualitativa) é a unidade e luta de contrários” (SHUARE, 1990, p.18, tradução nossa).

Outros aspectos que também devem ser considerados da filosofia materialista dialética são: a categoria da atividade e a natureza social do homem. Saviani (2008) afirma que para a discussão da categoria de atividade na Psicologia Histórico-Cultural, faz-se necessário que se compreenda um princípio básico do materialismo, o trabalho como essência humana. Ou seja, diferente dos outros animais que necessita apenas se adaptar à natureza para sobreviver; o homem precisa agir sobre a natureza, transformando-a e ajustando-a as suas necessidades. “E esse ato de agir sobre a natureza transformando-a é o que se chama trabalho [...] Portanto, é pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos [...]” (SAVIANI, 2008, p.225).

Nessa direção, Shuare (1990, p. 21, tradução nossa) destaca o caráter integral da atividade, que “se sintetiza no conceito de prática que inclui as múltiplas formas da atividade humana e que põe na sua base o trabalho como forma superior de manifestação”. Ademais, a atividade não só determina a essência humana como cria o próprio homem, uma vez que é a verdadeira substância da cultura e do mundo humano.

Assim, para a filosofia materialista dialética existem dois momentos importantes, um consiste em que o sujeito da atividade é examinado sócio-historicamente e o outro se refere ao fato da atividade ser conceitualizada materialmente, ou seja, como atividade objetiva (SHUARE, 1990).

Trata-se de uma pesquisa documental, que conforme Cellard (2008), tem como princípio apreender a realidade presente em tal documento, as concepções e, por fim os impactos que ele provocou e/ou provoca. Nosso objeto de estudo serão as concepções de desenvolvimento e aprendizagem presentes na BNCC, tendo como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural. Ou seja, realizamos a leitura do documento e, depois fizemos os recortes dos trechos referentes ao desenvolvimento e aprendizagem e analisamos segundo nosso referencial teórico.

É importante ressaltarmos que parte da pesquisa, de março a julho de 2019, perpassou por um contexto marcado pela pandemia de Covid-19, provocada pelo SARS-CoV-2 (novo coronavírus), o que causou impactos consideráveis na pesquisa, como o calendário suspenso, impossibilidade de orientações presenciais, mas principalmente, a influência do isolamento social na produção em si, na visão de mundo abordada no artigo e na subjetividade das pesquisadoras.

Assim, as etapas da pesquisa consistiram em: 1) levantamento do material a ser analisado na BNCC; 2) leitura exploratória e levantamento das categorias. Fizemos uma primeira leitura do material a fim de identificarmos e selecionarmos as principais ideias acerca do desenvolvimento infantil e aprendizagem à luz da Psicologia Histórico-Cultural; 3) levantamento dos autores soviéticos trabalhados na BNCC e análise. Identificamos no material os autores soviéticos que foram trabalhados no documento e realizamos um estudo dos pressupostos teóricos utilizando a categoria desenvolvimento infantil e aprendizagem como parâmetros para a análise.

A seguir, apresentamos nossos principais resultados e discussões.

4. Resultados e Discussão

Iniciamos o processo de análise na BNCC a partir da realização de buscas das palavras “desenvolvimento” e “aprendizagem” no documento, nas seções “Apresentação”, “Introdução”, “Estrutura da BNCC” e “A Etapa da Educação Infantil”, totalizando cinquenta páginas de análise. Estas seções foram escolhidas pois as primeiras são de abertura e a última refere-se a Educação Infantil, logo,

todas elas são objetos de análise deste trabalho, já que a apresentação, introdução e a estrutura acabam por abarcar aspectos de todas as etapas da educação.

A palavra “desenvolvimento” apareceu referindo-se a diversos sentidos de desenvolvimento (como por exemplo, desenvolvimento da educação), mas também ao objetivo e dever da educação de promover o desenvolvimento, através de aprendizagens essenciais, não conteúdos mínimos. O documento deixa claro que o desenvolvimento não é linear:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2018, p. 14).

No documento, apresenta-se, ainda, que o desenvolvimento deve abarcar a esfera intelectual, afetiva, social, ética, moral e simbólica e que isso deve ser realizado a partir do que a criança já sabe realizar, contendo como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras. Sobre como promover o desenvolvimento, o documento é bem explícito e, apesar de não centrar no conceito em si de desenvolvimento, apresenta em tabelas e esquemas cada ação que deve ser realizada para que este ocorra. Segundo o documento,

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 08).

Notamos que a BNCC não traz de modo explícito o conceito de aprendizagem e desenvolvimento, seus aportes teóricos e autores que sustentam, mas atrela estes conceitos às competências, por isso, optamos por discorrer e compreender estas.

Na citação acima, o documento apresenta dez competências gerais da Educação Básica (ainda que estas não estejam presentes no capítulo destinado à Educação Infantil, e sim na introdução, são indicadas como pensadas para a

Educação Básica, o que engloba também a etapa infantil), as quais têm objetivo de indicar o que os alunos “devem saber” e “devem saber fazer” e, além disso, cita a premissa de “aprender a aprender”⁵.

Em conformidade com os fundamentos pedagógicos apresentados na Introdução deste documento, a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (BRASIL, 2018, p. 23).

O documento divide, posteriormente, no capítulo para Educação Infantil, cinco campos de experiências, os quais são apresentados juntamente com os objetivos aprendizagem de cada um, organizados em faixas etárias, sendo a creche composta pelos bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e pré-escola composta pelas crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

A palavra “aprendizagem”, nos trechos encontrados, aparece sob diversas formas, reiterando a aprendizagem de qualidade (destacando-a como “aprendizagens essenciais” compreendendo comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências nos campos da experiência). Ela apresenta-se, por outro lado, como “estratégia para fomentar a qualidade da educação básica”, através da garantia de direitos e estabelecimentos de objetivos. É também eventualmente associada como sinônimo de competência, habilidade, capacidade, o que os alunos devem de fato aprender. Contudo, na BNCC é evidenciado que os alunos devem ser vistos como sujeitos de aprendizagem, considerando, portanto, suas singularidades e diversidades. Estes carecem de ser protagonistas na aprendizagem, tendo o conhecimento aplicado na vida real de forma a acolher experiências concretas da vida cotidiana e seus saberes. Dentro disso, o documento afirma que é preciso acompanhar a trajetória de cada criança e de todo o grupo, com registros feitos pelos professores e pelas crianças para observar

⁵ Na premissa “aprender a aprender” o professor fica em segundo plano, ele passa do que ensina para quem vai auxiliar o aluno com seu próprio processo de aprendizagem. No escolanovismo significa buscar conhecimentos por si mesmo, adaptar-se à sociedade e cumprir seu papel no corpo social (SAVIANI, 2019).

a possível progressão ocorrida. Notamos, assim, que ainda que o conceito de aprendizagem seja citado ao longo do documento, pouco se explicita o que de fato significa e as correntes teóricas que o embasa.

Durante praticamente toda a análise a aprendizagem se mostrou atrelada ao desenvolvimento, considerando que quase sempre aparecem juntos, como “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” e “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”. Ou em outro momento: “Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências [...]” (BRASIL, 2018, p. 44). Assim como com a palavra “desenvolvimento”, os objetivos e ações a serem desenvolvidas são explicitamente expostos, todavia, nenhum teórico foi apresentado e nenhum conceito foi desenvolvido do que seria de fato aprendizagem e qual sua relação com o desenvolvimento. Eles aparecem como se fossem a mesma coisa, o que contradiz a proposta dos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural.

Segundo Davidov (1988), para a escola soviética (Vigotski, Leontiev, Luria, Blonski, etc) a tese fundamental é que o desenvolvimento psíquico da criança desde o começo está mediatizado por sua educação/ensino. Isto significa que a educação e o ensino se incluem no processo de desenvolvimento da criança e não somente se estrutura sobre este.

Dito de outro modo, o desenvolvimento psíquico das crianças ocorre no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, propiciando condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitindo a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história.

Para Cicarello Júnior (2018), é fato que a educação não é neutra, pois faz parte de um contexto social constituído por diferentes projetos em disputa, investida ideologicamente, de modo que as ações que são pensadas e praticadas são políticas e alinhadas à efetivação de um determinado projeto societário, que trabalha no sentido de manter a ordem e os sistemas de

valores, ou um projeto constituído pela crítica ao modelo vigente. Esses projetos estão implícitos, mas podem ser pensados através das concepções de homem e de mundo apresentados nos documentos caso o leitor esteja atento e o leia de forma crítica.

No entanto, como não há uma teoria que embasa o documento de forma explícita acaba por abrir espaço para outras interpretações, podendo ocorrer diversos equívocos, inclusive correndo o risco de o leitor se equivocar considerando equivalentes teorias opostas. Como o próprio autor afirma, para realizar as reflexões expostas em sua dissertação, ele precisou de um grau de conhecimento sobre elas, os quais, segundo Giuriatti (2018), é extremamente deficitário nos docentes do campo da Educação Infantil.

Giuriatti (2018) realizou um estudo com dezessete docentes e concluiu que há indícios de que a formação inicial é insuficiente para o exercício da docência com crianças pequenas apresentando, portanto, uma formação generalista, podendo conduzir a deslizes, caracterizando os sujeitos da Educação Infantil como alunos e não sujeitos em desenvolvimento. Além disso, a BNCC não faz parte do cotidiano da escola e a maioria desconhece seu conteúdo. Algumas professoras não conseguem enxergar uma relação entre o documento normativo e o que elas realizam na prática. Todas essas dúvidas e falta de compreensão podem comprometer a qualidade da prática pedagógica. Ainda que os textos normativos por vezes se mostrem modernos, na prática ainda parecem ser uma realidade um pouco distante.

Levando isso em conta, é preciso ponderarmos acerca de quão claro o documento se apresenta aos docentes, pois sendo um documento regulador de suas práticas, deve alcançar plenamente esses profissionais, de forma explícita. É preocupante a falta de rigor na formulação dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem, pois eles são fundantes de uma prática propulsora de desenvolvimento o qual se configura como direito das crianças.

É preciso pensar, antes de analisar os conceitos trazidos (ou não) pelo documento, quais disputas, contradições e rupturas ele carrega, e lembrar que este é um documento que apresenta indiretamente qual indivíduo se quer formar

para a sociedade. Nesse sentido, é importante realçar que o documento se autodefine na introdução como um “documento de caráter normativo” (BRASIL, 2018, p. 7), o que demonstra fundamentalmente o objetivo deste: normalizar, limitar e definir questões que são de origem plurais.

Pensando nisso, destacamos que a BNCC traz uma visão de aprendizagem por meio das competências e habilidades, o que configura uma perspectiva mercantil e uma capitalização do saber, pois concentra-se no saber pelas competências desconsiderando que o principal nesse ato é se relacionar com o outro. Volta-se para o trabalho técnico, genérico e, o que deveria ser uma inserção cultural e rica, desenvolvimento de cidadania, transforma-se em pragmatismo. Além disso, competência remete ao mundo do trabalho, o que é inconsistente pois, não se tem empregos para todos e enquanto o capital sobrevive tranquilamente sem o trabalhador, este morre de fome e ainda é culpado pelo sistema meritocrático.

A frase a seguir do próprio documento presente na introdução demonstra as colocações apontadas, novamente, focalizando nas competências atreladas ao conceito de aprendizagem:

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Sobre isso, Saviani (2019, p. 437- 438) afirma:

Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas [...] O empenho em introduzir a “pedagogia das competências” nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por

isso nas empresas se busca substituir conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade.

Além disso, a BNCC afirma que o objetivo é qualificar-se para o mercado:

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988 apud BRASIL, 2018, p.10).

Justificamos também a análise no conceito de competência por não verificamos uma abordagem clara acerca de aprendizagem e desenvolvimento, mas, principalmente, porque o termo competência demonstra uma perspectiva implícita de como o documento enxerga a aprendizagem infantil (consequentemente nos dá notícias acerca do desenvolvimento, já que se mostram atrelados em praticamente todos os trechos e não são diferenciados pelo documento).

Em relação as habilidades, elas se apresentam para a Educação Infantil como “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”. Estas se exprimem como extremamente retalhadas e sistematizadas, as quais são separadas inclusive por números e letras, o que nos faz pensar em como se constrói no documento o conhecimento humano. Como já referenciado, o conhecimento se dá de forma dialética, portanto, essa forma seccionada não representa o movimento real do aprendizado.

Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada

ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Nesse trecho percebemos uma alusão à diversidade e enfoque no cuidado para com o desenvolvimento global e pleno, o que é completamente contraditório com o que se apresenta como competências e habilidades.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 15).

No trecho acima identificamos a centralidade no aluno. Tal concepção funda o caráter biológico, que permite educar o indivíduo até os seus limites naturais, independente das ordens econômica e social (SAVIANI, 2019). Essa noção é contrária à concepção marxista que parte de um ensino centrado na mediação intencional e organizada.

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de *cada criança* e de *todo o grupo* – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (BRASIL, 2018, p. 39).

Vigotski (2006a) afirma que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, ainda que diretamente ligados nunca se produzem de modo simétrico e paralelo. O desenvolvimento da criança nunca acompanha a aprendizagem escolar, como uma sombra segue o objeto que a projeta. Meira (2007) reitera que o aprendizado é necessário e universal no processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Outrossim, Moura, Sforini e Lopes (2017, p. 97) destacam que:

[...] essa, sendo intencional, planejada, com ações direcionadas a um fim, deixa de ser burocrática, não é projeto alheio, e sim de quem o realiza. Um ensino assim organizado significa o controle consciente da própria ação e, portanto, maior possibilidade de desenvolvimento de quem a realiza, neste caso, o professor.

Apesar de considerar as interações e brincadeiras como eixos estruturantes, como nos demais conceitos, a BNCC não as define de forma concreta, apresentando, ao citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs, uma concepção naturalista, como se do mesmo modo que a criança experimenta, observa, ela brinca, como algo próprio e inato. Contrário a esta concepção, Leontiev (2006b, p.120) destaca que a diferença da atividade lúdica dos animais e o brinquedo infantil está “[...] no fato de que a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras”. Assim, notamos que “[...] a base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade” (ELKONIN, 2009, p. 36).

O documento se atenta, ainda, a explicitar que os grupos etários não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica. Isso corrobora com Leontiev (1978), o qual afirma que os estágios têm um lugar determinado no tempo, contudo, seus limites dependem do conteúdo, que é determinado pelas condições históricas concretas, logo, o mais importante não é a idade, mas sim o conteúdo.

Por último, é importante enfatizar que a BNCC se apresenta extremamente antitética, trazendo teorias - ainda que implicitamente - que são discordantes e, por vezes, até contrárias. Não é legítimo considerar uma educação diversa e preocupada com a concretude do sujeito, se o sujeito é representado no documento como mais um trabalhador que será explorado. A educação deve,

portanto, ser emancipadora, para assim materializar o desenvolvimento global referido pelo documento. Ora, é preciso, ainda, pensar em como isso se efetiva na prática, já que como explanado algumas vezes, os professores se mostram aquém inclusive dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são basilares segundo o documento.

5. Considerações Finais

Os objetivos do estudo foram parcialmente atendidos, uma vez que era nosso intento identificar e analisar as concepções de desenvolvimento infantil e aprendizagem presentes na BNCC para Educação Infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Além de identificar as principais correntes teóricas que embasam a BNCC e os aspectos da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Notamos que o documento não explicita os teóricos, bem como as concepções de desenvolvimento e aprendizagem, o que dificultou nossa análise. Porém, nos aproximamos dos conceitos de habilidades e competências para que pudéssemos dialogar com nosso referencial teórico, trazendo aproximações e rupturas.

Destacamos que a BNCC, por sua vez, representa parte da irresponsabilidade da União para com a sociedade nos termos educacionais, além de apresentar-se pouco esclarecedora nos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento se mostra caótico teoricamente e, em alguns momentos, até mesmo contraditória.

Por fim, é imprescindível pensar sobre os termos práticos do documento, pois, ainda que este seja medular para a prática educacional, alguns indícios apontam que ele não é utilizado e/ou, é até mesmo, incompreendido pelos/as educadores/as.

Esta pesquisa possibilitou uma visão abrangente da BNCC e um entendimento mais concreto de suas contradições e movimentos. Somado a isso, a pesquisa viabiliza futuros estudos com essa temática, como por exemplo, o problema identificado entre teoria e prática e as diversas controvérsias existentes

no documento, as quais são extremamente complexas e necessitam de estudos mais detalhados e específicos para compreendê-las.

Desarrollo y Aprendizaje en la Base Nacional Comum Curricular a la luz de la Psicología Histórico-Cultural: la Educación Infantil en el foco

RESUMEN:

El objetivo de esta investigación fue identificar y analizar las concepciones de desarrollo y aprendizaje presentes en la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para la Educación Infantil a la luz de la Psicología Histórico-Cultural. Además, también buscamos comprender las principales corrientes teóricas que sustentan la Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Se trata de una investigación documental que tuvo como fundamento teórico metodológico el materialismo histórico-dialéctico. Inicialmente, hicimos una lectura del material con el fin de identificar y seleccionar las ideas principales sobre el desarrollo y aprendizaje infantil embazada en la Psicología Histórico-Cultural. Posteriormente, identificamos a los autores soviéticos que fueron trabajados en el documento y realizamos un estudio de los supuestos teóricos utilizando como parámetros de análisis la categoría desarrollo y aprendizaje infantil. En el documento no se mencionan referencias teóricas y los conceptos de desarrollo y aprendizaje no se discuten en el texto. Demostrando así las contradicciones del documento y la confusión entre las definiciones de los constructos de aprendizaje y desarrollo.

Palabras-clave: Educación Infantil. Políticas públicas. Psicología Histórico-Cultural.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC, Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 21 dez. 2019.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Traduzido por Juliana Campregher Pasqualini. *Psicologia em Estudo* [online]. Maringá, v.16, n.04, p. 659-675, out/dez, 2011.

CICARELLO JUNIOR, I. C. *Educação infantil: concepções de desenvolvimento humano em documentos curriculares das três maiores cidades catarinenses*. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville. Joinville, Santa Catarina, 2018.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Traducido del ruso por Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los niños. *In:* SMIRNOV, A. A.; (Org.). *Psicología*. Traducción por Florencio Villa Landa. 3.ed. México: Editorial Grijalbo, 1969. p. 493-560.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do Jogo*. Tradução de Álvaro Cabral. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009 (Coleção textos de psicologia).

GIURIATTI, P. *Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias do século XXI*. 2018. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Caxias do Sul, Programa de pós-graduação em Educação, Caxias do Sul, 2018.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. 352 p.

LEONTIEV, A. N. Os princípios da brincadeira pré-escolar. *In:* VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 10. Ed. São Paulo: Ícone, 2006b. p.119-142.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. Prefácio da Segunda Edição. *In:* MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril, 1983. (Os Economistas) p. 15-21.

MEIRA, M. E. M. Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. *In:* MEIRA, M. E. M; FACCI, M. G. D. *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-62.

MOURA, M. O; SFORNI, M. S; LOPES, A. R. L. A objetivação do ensino e o desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da atividade pedagógica. *In:* MOURA, M. O. *Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 71-99.

NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. Ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.) *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. 2. Ed. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2008. p. 223-274.

SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscou: Editorial Progreso, 1990.

SILVA, M. M. *A Formação de competências socioemocionais como estratégia para a captura da subjetividade da classe trabalhadora*. 2018. 169 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista. Araraquara, São Paulo, 2018.

TANAMACHI, E. R. Psicologia no contexto do materialismo histórico dialético: elementos para compreender a Psicologia histórico-cultural. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. *Psicologia histórico cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 63-92.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Panha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006a. p.103-118.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Traducción de Lydia Kuper. Madrid: A. Machado Libros, 2006b. Tomo IV.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Madri: Visor, 1995. Tomo III.

Recebido em julho de 2021.
Aprovado em setembro de 2022.