UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE – CELS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM ENSINO
ANA PAULA ZORZAN

A IMAGINAÇÃO NA BNCC PARA CRIANÇAS PEQUENAS: ANÁLISE CRÍTICA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

FOZ DO IGUAÇU, 2022

ANA PAULA ZORZAN

A IMAGINAÇÃO NA BNCC PARA CRIANÇAS PEQUENAS: ANÁLISE CRÍTICA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Nível Mestrado, da UNIOESTE.
Orientadora: Dra. Tamara Cardoso André.

FOZ DO IGUAÇU, 2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Zorzan, Ana Paula
A imaginação na BNCC para crianças pequenas: análise crítica na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural / Ana Paula Zorzan; orientadora Tamara Cardoso André. -- Foz do Iguaçu, 2022.
119 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2022.

1. Currículo. 2. Educação Infantil. 3. Teoria Histórico-Cultural. I. André, Tamara Cardoso, orient. II. Título.

ATA DA DEFESA

ANA PAULA ZORZAN

A IMAGINAÇÃO NA BNCC PARA CRIANÇAS PEQUENAS: ANÁLISE CRÍTICA NA PERSPETIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Tamara Cardoso André

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Gisele Cardoso Costa

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

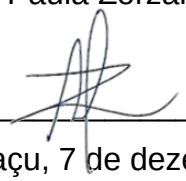
Julia Malanchen

Foz do Iguaçu, 7 de dezembro de 2022

AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DO MATERIAL EM PDF

Eu, ANA PAULA ZORZAN, autorizo a reprodução em PDF, no site da universidade, da dissertação do mestrado intitulada “A IMAGINAÇÃO NA BNCC PARA CRIANÇAS PEQUENAS: ANÁLISE CRÍTICA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL”, apresentada ao Programa de Mestrado em Ensino da UNIOESTE, Campus Foz do Iguaçu.

Nome: Ana Paula Zorzan



_____

Foz do Iguaçu, 7 de dezembro de 2022.

Aos meus alunos, para os quais sonho uma educação emancipatória. Aos meus colegas e amigos de profissão, que arduamente trabalham para garantir uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por esta conquista, no qual tive fé para me guiar em dias difíceis.

À minha mãe, por me incentivar desde o início de minha vida acadêmica.

Às minhas irmãs Bruna e Priscila, pelo apoio incondicional em todos os momentos.

Aos meus amigos pelo constante apoio, palavras de ânimo e por compartilharem de minhas conquistas com alegria.

Às minhas colegas de profissão, pelo incentivo em crescer profissionalmente.

Ao coordenador do Mestrado em Ensino, professor Dr. Reginaldo Aparecido Zara, pela cordialidade e disposição em prestar todos os esclarecimentos.

À professora Dra. Cynthia Borges de Moura e professora Dra. Monica Augusta Mombelli, pelas contribuições durante algumas etapas do processo de pesquisa.

À professora Dra. Janaína Almeida (em memória), pelo acolhimento e ensinamentos, interrompidos pela sua partida precoce.

À minha orientadora, professora Dra. Tamara Cardoso André, pela dedicação em orientar meu trabalho, por compartilhar seu tempo e conhecimentos para que este trabalho fosse possível. Minha admiração e gratidão por esta profissional que me guiou como acadêmica e profissional, ao despertar o sentimento de luta e anseio por uma educação emancipatória.

À professora Dra. Julia Malanchen e professora Dra. Gisele Cardoso Costa, participantes da banca avaliadora, pelos conhecimentos, dedicação e contribuições ao trabalho.

A todos que, de alguma forma, trouxeram palavras acolhedoras e estiveram presentes neste processo.

“É precisamente a atividade criadora do homem que desperta a sua essência que está orientada para o futuro, tornando-o criativo e modificando o seu presente.”

Lev Semenovich Vygotsky

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
BNCCEI	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
CCR	CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN (CENTRO DE REDESENHO DO CURRÍCULO)
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONAE	CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSED	CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DA EDUCAÇÃO
DCN	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
DCNEI	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
EI	EDUCAÇÃO INFANTIL
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
ONU	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
PCN	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PNAIC	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
RCNEI	REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
UNDIME	UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Competências Gerais da Educação Básica.....29
Figura 2 – Código alfanumérico dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento 44

ZORZAN, Ana Paula. **A imaginação na BNCC para crianças pequenas: análise crítica na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.** 2022. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu.

RESUMO

Este estudo analisa criticamente a concepção sobre o desenvolvimento da imaginação por crianças pequenas, constantes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento nacional, de caráter obrigatório, que orienta a organização curricular da Educação Básica em todas as instituições escolares. A crítica se fundamenta na Teoria Histórico-Cultural, originada por Vygotsky[1], em relação à imaginação e à criatividade, cujos estudos pautaram-se no materialismo histórico-dialético. O estudo se justifica pela importância de as organizações curriculares incluírem propostas pedagógicas vinculadas à imaginação em uma perspectiva emancipatória, como função psicológica superior fundamental à atividade criadora e ao desenvolvimento humano. Assim, o presente trabalho busca responder se a BNCC possibilita o desenvolvimento da imaginação criativa na educação de crianças pequenas. O objetivo geral é analisar criticamente as contradições entre a teoria emancipatória de Vygotsky, sobre a imaginação e criatividade, e a BNCC, um documento pautado na teoria das competências. Como objetivos específicos, definem-se: compreender as possibilidades emancipatórias para a educação, engendradas pela teoria da imaginação criativa formulada por Vygotsky; criticar o papel aferido à educação pelo Estado capitalista, materializado na BNCC. A metodologia é crítico-social, de cunho qualitativo, com procedimentos bibliográfico e documental, pautado na análise da BNCC, etapa da Educação Infantil, com ênfase na faixa etária dos quatro e cinco anos de idade. Conclui-se que o documento que rege as instituições escolares possui uma abordagem baseada nas competências e mercantilização do ensino, na contramão das concepções defendidas por Vygotsky. Resultados indicam que a proposta da BNCC não possibilita o desenvolvimento da imaginação criativa enquanto função psicológica superior e atividade emancipatória da condição humana, mas trata da criatividade como ato instrumental, voltado à adaptação das demandas do capital.

Palavras-chave: Currículo; Educação Infantil; Teoria Histórico-Cultural.

[1] Utilizaremos a grafia “Vygotsky” ao mencionar o teórico. Porém, as variações em referência ao seu nome – Vigotski, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii, entre outras – serão mantidas de acordo com a citação original dos textos utilizados, em respeito às normas da ABNT.

IMAGINATION IN BNCC FOR YOUNG CHILDREN: CRITICAL ANALYSIS IN THE HISTORICAL-CULTURAL THEORY

ABSTRACT

This study critically analyzes the conception of imagination by young children, contained in The National Common Curricular Base (BNCC), a national document, that guides the curricular organization of basic education in all schools. The critics is based in the History-Cultural Theory, originated by Vygotsky[2], related to imagination and creativity, whose studies were based on the Historical-Cultural Theory, originated by Vygotsky, in relation to imagination and creativity, whose studies were based on historical-dialectical materialism. The study is justified by the importance of curricular organizations including pedagogical proposals linked to imagination in an emancipatory perspective, as a superior psychological function fundamental to creative activity and human development. Thus, the present work seeks to answer whether the BNCC enables the development of creative imagination in the education of young children. The general objective is to critically analyze the contradictions between Vygotsky's emancipatory theory, about imagination and creativity, and the BNCC, a document based on the theory of competences. As specific objectives, the following are defined: understanding the emancipatory possibilities for education, engendered by the theory of creative imagination formulated by Vygotsky; criticize the role assigned to education by the capitalist State, materialized in the BNCC. The methodology is social-critical, of a qualitative nature, with bibliographic and documentary procedures, based on the analysis of the BNCC, stage of Early Childhood Education, with emphasis on the age group of four and five years old. It is concluded that the document that governs educational institutions has an approach based on competences and the commercialization of teaching, contrary to the concepts defended by Vygotsky. Results indicate that the BNCC proposal does not allow the development of creative imagination as a superior psychological function and emancipatory activity of the human condition, but deals with creativity as an instrumental act, aimed at adapting to the demands of capital.

Keywords: Curriculum; Child Education; Historical-Cultural Theory

[2] We are going to use the spelling “Vygotsky” when mentioning the theorist. However, the variations in reference to his name – Vigotski, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii, among others – are going to be maintained according to the original citation of the texts used, in compliance with ABNT standards.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13
2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: IMPLICAÇÕES DA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA 18
2.1 Construção da BNCC: considerações históricas e implementação no Brasil 18
2.2 BNCC no contexto do ensino de competências e o viés privatista da educação 26
2.3 Estrutura para a Educação Infantil: o desenvolvimento da criança na BNCC 37
3 IMAGINAÇÃO CRIATIVA NA TEORIA DE VYGOTSKY 50
3.1 Fundamentos da teoria de Vygotsky 50
3.2 O desenvolvimento das funções psicológicas superiores 53
3.3 O desenvolvimento da imaginação criativa segundo Vygotsky 57
3.3.1 O teatro e o desenho como modalidades essenciais na atividade criadora da criança 66
4 A IMAGINAÇÃO NA BNCC PARA CRIANÇAS PEQUENAS: ANÁLISE SOBRE A PERSPECTIVA DE VYGOTSKY 72
4.1 A criança pequena: concepções na BNCC e na teoria de Vygotsky 72
4.2 Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento 77
4.3 Campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento 79
4.3.1 O eu, o outro e o nós 83
4.3.2 Corpo, gestos e movimentos 84
4.3.3 Traços, sons, cores e formas 87
4.3.4 Escuta, fala, pensamento e imaginação 90
4.3.5 Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações 94
4.4 Síntese das aprendizagens 96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 108
ANEXOS 113
ANEXO I 113
ANEXO II 114
ANEXO III 118

1 INTRODUÇÃO

O interesse deste estudo envolve a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. A preocupação é referente à base para as organizações curriculares, em relação ao desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Partindo deste interesse, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Educação Infantil, tornam-se objetos de análise desta pesquisa.

A Educação Infantil inclui crianças de zero a cinco anos de idade. Na BNCC (2018), estas faixas etárias são divididas em três grupos: bebês (zero a um ano e seis meses); crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses); e crianças pequenas (quatro a cinco anos e onze meses). O foco deste estudo são as crianças com quatro e cinco anos de idade. Portanto, usaremos o termo “crianças pequenas” como referência a esta faixa etária, conforme a nomenclatura apresentada no documento.

Não se exclui a importância do trabalho com crianças de zero a três anos, pois o ensino em cada nível é essencial para contribuir com o desenvolvimento de maneira integral. Entretanto, a análise é voltada às crianças com quatro e cinco anos, considerada idade pré-escolar, em que breve ocorrerá a transição para o Ensino Fundamental. Constitui-se, também, o período de maior experiência com práticas pedagógicas desta pesquisadora, envolvendo atuação docente na Educação Infantil.

Esta pesquisa se justifica pela importância de as organizações curriculares incluírem propostas pedagógicas vinculadas a imaginação, em uma perspectiva emancipatória, como função psicológica superior fundamental à atividade criadora e ao desenvolvimento humano.

Pretende-se, como objetivo geral, analisar criticamente as contradições entre a teoria emancipatória de Vygotsky sobre imaginação e criatividade, e a BNCC, um documento voltado à formação de competências. Compreender as possibilidades emancipatórias para a educação, engendradas pela teoria da imaginação criativa, formulada por Vygotsky; bem como criticar o papel aferido à educação pelo Estado capitalista, materializado na BNCC, são objetivos específicos deste trabalho.

A metodologia da investigação tem enfoque crítico-social e natureza qualitativa. Para a análise utilizou-se procedimento bibliográfico e documental, pautado na teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento da imaginação criativa e na análise crítica da BNCC, para crianças pequenas, a partir da perspectiva histórico-cultural.

De acordo com Severino (2013), a pesquisa bibliográfica é realizada a partir dos estudos existentes, disponíveis por meio do acervo de pesquisas anteriores sobre o tema. Utiliza-se da teoria ou dados já registrados por outros pesquisadores. Estes estudos constituem-se como fontes ao assunto a ser estudado pelo pesquisador, que realiza o trabalho mediante as contribuições desses autores, utilizando-os como referência.

Já a pesquisa documental requer como fonte, os documentos de diversos gêneros, dentre os quais, os legais e mandatórios. Neste contexto, os textos são a matéria-prima do estudo, que ainda não passaram por nenhum tipo de análise, sob o qual o pesquisador vai elaborar a investigação. (SEVERINO, 2013).

Para a apresentação deste trabalho, dividimos o estudo em três segmentos. O primeiro, traz a contextualização da BNCC, as críticas à proposta de ensino por meio de desenvolvimento das competências e a abordagem sobre a estrutura do documento para a Educação Infantil. O segundo, apresenta brevemente a trajetória de Vygotsky, seguida da psicologia do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da teoria sobre a imaginação criativa. O terceiro, expõe a análise da BNCC para crianças pequenas, na perspectiva do desenvolvimento da imaginação, de acordo com Vygotsky. Por fim, compõem-se as considerações finais sobre este trabalho.

A BNCC é apresentada como um documento que serve para orientar a Educação Básica no Brasil, a organização curricular de todas as instituições escolares e o sistema de ensino. Determina, como sugere sua própria redação, as competências e habilidades que devem ser alcançadas por todos os alunos da Educação Básica, ao concluírem suas etapas. (BRASIL, 2018).

Críticos apontam que a proposta da BNCC reflete uma padronização da educação, pois estabelece as competências e habilidades que devem compor cada ciclo, de maneira igual em todo o país, excluindo as possibilidades de diversidade e desconsiderando as realidades sociais e culturais existentes. Apontam, também, que o ensino com base em competências é direcionado a atender aos interesses econômicos e realização de avaliações em larga escala. (ADRIÃO e PERONI, 2018; AGUIAR, 2018; ALVES, 2018; BARBOSA, SILVEIRA e SOARES, 2019; CORREA, 2019; COSTA, TAPAJÓS e SANTOS, 2020; DOURADO e OLIVEIRA, 2018; GONÇALVES e DEITOS, 2020; LAZARETTI, 2020a; LOPES, 2018; MENDONÇA,

2018; OLIVEIRA, 2018; PORTELINHA et. al., 2017; SANTOS e ORSO, 2020; SILVA, S. e SILVA, G., 2016; ZANK e MALANCHEN, 2020).

Historicamente, a educação brasileira é um cenário de amplas discussões. Isto nos leva a apontar a concepção do Estado, na BNCC, sobre a educação, especialmente a Educação Infantil. A BNCC, conforme apontam os autores citados, acaba por tratar o currículo como mercadoria, uma vez que unifica as práticas pedagógicas em um conjunto de competências e habilidades, que se constituem como categoria de utilização econômica, além de segmentar o conhecimento.

Para a etapa da Educação Infantil, a BNCC (2018) apresenta uma estrutura que compõe: direitos de aprendizagem e desenvolvimento; campos de experiências; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; e síntese das aprendizagens. Conforme veremos adiante, ao observar a maneira como o currículo para a Educação Infantil deve ser organizado, pode-se considerar que as instruções sobre o trabalho pedagógico, nesta etapa, denotam uma característica estruturalista de proposta curricular, indicando a padronização das práticas de ensino e de aprendizagem.

O enfoque epistemológico deste estudo é pautado na teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento da imaginação e criatividade.

Alguns autores nos ajudam a entender a trajetória de Vygotsky e os fundamentos da teoria por ele originada, bem como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que compõem a estrutura complexa da consciência. (ANDRÉ e BUFREM, 2012; GONZÁLES e MELLO, 2014; PAULA e MENDONÇA, 2009; VYGOTSKY, 1989).

Segundo os pesquisadores citados, Vygotsky baseou seus estudos no materialismo histórico-dialético, tornando-se mentor da Teoria Histórico-Cultural, assim denominada, por acreditar que a caracterização psíquica ocorre acompanhando as transformações realizadas pela humanidade, de acordo com o contexto histórico e social. Nesta perspectiva, o homem transforma o meio através da atividade e do produto do seu trabalho.

De acordo com essa teoria, a linguagem é uma atividade fundamental ao desenvolvimento da consciência, bem como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como a escrita, percepção, memória lógica, atenção seletiva e imaginação criativa, que se desenvolvem a partir das interações e da

inserção de signos instituídos culturalmente, constituindo o homem um ser histórico e social. (ANDRÉ e BUFREM, 2012).

O desenvolvimento das funções psicológicas, incluindo a imaginação criativa, segundo Vygotsky (1989), ocorre mediante a aprendizagem mediada. Desta forma, é essencial que as práticas pedagógicas na Educação Infantil estejam pautadas nas interações, de forma mediada, nas quais a aprendizagem possibilite às crianças o alcance de níveis cada vez maiores de desenvolvimento.

Vygotsky (2012) compreende a imaginação como o resultado das combinações que o sujeito realiza através das experiências que vivencia. Através dela, torna-se capaz de criar coisas novas, que podem materializar-se de diversas formas, desde uma ferramenta, até a produção de ciência e arte, como resultado da criatividade, especificamente humana. Por isso, acredita que a atividade criadora é o que leva o homem a transformar ao meio natural, cultural e social, de acordo com as suas necessidades e desejos.

Durante este aporte, juntam-se ao teórico, autores que complementam a importância do desenvolvimento da imaginação criativa na infância. Destacam-se os jogos de papéis sociais, o teatro e o desenho como as modalidades com maior representação da imaginação, na infância pré-escolar. Defende-se que quanto mais experiências forem possibilitadas ao sujeito, melhor ocorrerá o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Neste sentido, um ambiente que oferte experiências diversificadas para as crianças, torna-se um solo fértil para que desenvolvam a imaginação e, consequentemente, a atividade criadora. (BROLEZZI, 2015; HILLESHEIM, 2015; MOZZER e BORGES, 2008; NEVES-PEREIRA e BRANCO, 2015; OLIVEIRA e STOLTZ, 2010).

Historicamente, percebemos que a humanidade avançou e passou pelo processo criativo, retribuindo concretamente com inúmeros instrumentos, conhecimentos científicos e manifestações artísticas, resultantes de sua imaginação criativa.

De modo a alcançar os objetivos propostos para este estudo, importantes contribuições de alguns teóricos nos ajudam a compreender as contradições existentes entre a teoria da imaginação, defendida por Vygotsky, e a proposta da BNCC, direcionada às crianças pequenas, objetos de análise desta pesquisa.

(DUARTE, 2001; LAZARETTI; 2020b; MARTINS e FACCI, 2020; MUKHINA, 1996; SACCOMANI, 2016; VIGOTSKII, 2001; VYGOTSKY, 2012).

Com isso, busca-se responder se a BNCC possibilita o desenvolvimento da imaginação criativa, na educação de crianças pequenas. A hipótese deste estudo, é de que Vygotsky apresenta uma teoria emancipatória sobre o desenvolvimento da criatividade, a qual é impossibilitada pela BNCC, devido ao seu caráter mercadológico, voltado ao objetivo de formar mão de obra submissa para a sociedade capitalista. Neste quesito, subsidia-se uma formação precarizada, na qual o currículo caracteriza-se pelo esvaziamento dos conteúdos e o controle dos indivíduos.

2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: IMPLICAÇÕES DA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Considerando que a BNCC é o documento orientador dos currículos para a Educação Básica no Brasil, e, portanto, um dos objetos deste estudo, alguns apontamentos teóricos são relevantes para compreendermos sua construção e implementação. Para isso, cabe discutir acerca da proposta de ensino por meio de desenvolvimento das competências, que, como veremos mais adiante, é marcada por um viés privatista da educação.

Sugere-se que a educação mediante formação por competências serve aos interesses do capital, e, por isso, as aprendizagens resultantes das propostas curriculares, nesta concepção, alinham-se às demandas econômicas.

Cabe expor, em contrapartida, que o pensamento de Vygotsky, cuja teoria possui base no materialismo histórico-dialético, defende que o homem produz cultura por meio do trabalho, constituindo-se por um ser social e histórico. O trabalho, as experiências, portanto, são atribuídas a uma concepção emancipatória da atividade humana, sob a qual o sujeito transforma o meio e desenvolve funções psicológicas superiores, através das interações. Uma destas funções é a imaginação criativa, que segundo Vygotsky (2012), é a impulsionadora dos avanços produzidos pela humanidade em todas as áreas, por meio da atividade criadora.

Com o objetivo de compreender os fundamentos e a estrutura da BNCC, realizamos, neste capítulo, uma apresentação em três etapas: construção e implementação da BNCC no Brasil; ensino de competências e o viés privatista da educação; e, por último, estrutura para a Educação Infantil e o desenvolvimento da criança na BNCC, a qual se destina a ênfase desta pesquisa.

2.1 Construção da BNCC: considerações históricas e implementação no Brasil

Os debates sobre o sistema educacional brasileiro ocorrem há muitas décadas no contexto de política estatal, que tratam inclusive sobre a organização dos currículos escolares.

Lopes (2018) afirma que a educação básica brasileira, sob encargo dos municípios e estados, é composta por vastas normativas com incorporação curricular: “[...] diretrizes, parâmetros, orientações, documentos municipais e estaduais vêm

circulando com significativa força principalmente nos últimos vinte e cinco anos." (LOPES, 2018, p. 24). Inclusive, muitos estão disponibilizados no portal da BNCC, em formato de linha do tempo, no histórico de regulamentações curriculares do Brasil.

Os primeiros apontamentos sobre a construção de uma base curricular comum surgem na Constituição Federal. A partir de sua promulgação, em 1988, a Constituição Federal presume uma base comum à educação brasileira, em seu artigo 210, direcionada ao Ensino Fundamental, estabelecendo que "Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais." (BRASIL, 1988, art. 210, s/p.).

Posteriormente, se define a Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB institui, em seu artigo 26, um currículo com base comum, direcionada, inicialmente, ao Ensino Fundamental e Médio. Com a Lei Nº 12.796, promulgada em 4 de abril de 2013, que altera a LDB, inclui-se a Educação Infantil:

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013, art. 26, s/p.).

Sobre impactos causados na educação com a aprovação da BNCC, Mendonça (2018), aponta que a primeira discrepância refere-se justamente ao conceito de Educação Básica, instituído na LDB. Para o autor, o Conselho Nacional de Educação (CNE) foi conduzido a outorgar o documento entregue pelo Ministério da Educação (MEC), de forma inconclusa, ao não incluir a etapa do Ensino Médio, além de outras modalidades.

Aguiar (2018) menciona que formas semelhantes com proposta de base curricular ocorreram na história da educação brasileira. Entre elas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), consolidados na década de 1990. Paralelamente, são pensadas as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais. A autora considera que são nítidos os objetivos e a relevância das Diretrizes.

> Neste percurso histórico, as "Diretrizes Curriculares Nacionais" constituíram-se em efetivo avanço na agenda educacional ao delinear as concepções político-pedagógicas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em atendimento ao previsto na atual LDB, contribuindo, efetivamente, para a implantação da nova estrutura de educação então instituída. (AGUIAR, 2018, p. 15).

Compreendendo o trajeto histórico, em 1997 instituem-se os PCN para os anos iniciais do Ensino Fundamental; em 1998, para os anos finais do Ensino Fundamental; e no ano 2000, definem-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação, por meio das atribuições a ele instituídas pela Lei Federal Nº 9.131/95 e pela LDB, construiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação brasileira. (AGUIAR, 2018).

No período de 2008 a 2010, esteve em vigência o Programa Currículo em Movimento, que trabalhou na elaboração curricular da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, contando com os pareceres e resoluções do CNE sobre as Diretrizes Curriculares de cada etapa. O ano de 2010 foi marcado pela 1ª Conferência Nacional de Educação (CONAE). Com acentuados debates sobre a educação nacional, discutiu-se a implementação da BNCC ao Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2018).[3]

Também, neste período, são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN). Especificamente, para a Educação Infantil, em 2010; para o Ensino Fundamental de nove anos, em 2011; e para o Ensino Médio, em 2012. Também são instituídos, neste período, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2012; e o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio, em 2013. (BRASIL, 2018).

A partir deste momento, iniciam mobilizações pela implementação da BNCC, por meio do Plano Nacional de Educação (PNE). Regulamentado em 2014 e com validade de 10 anos, o PNE visa a melhoria da educação. Quatro de suas vinte metas, referem-se ao fortalecimento da base comum. Em 2014 ocorre, também, a 2ª CONAE como referência para organização da BNCC. (BRASIL, 2018).

O Movimento pela Base[4] surge, neste contexto, como organização que visa colaborar na construção da BNCC. Trata-se, conforme sua descrição on-line, de "[...] uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio." (MOVIMENTO PELA BASE, 2013, s/p.).

[3] Referência ao Histórico da BNCC. Disponível em:< http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> Acesso em 13 nov. 2022.
[4] Referência à organização Movimento pela Base. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/ Acesso em 13 nov. 2022.

Zank e Malanchen (2020) apontam que esta organização é composta por grupos empresariais, vinculando a esfera privada à elaboração da BNCC. Enfatizam que uma proposta comum utilizada no processo de construção da base, é o de atribuir qualidade da educação para todos. Porém, este argumento caracteriza-se pela junção das demandas momentâneas com o interesse na reelaboração de um currículo com base comum. Desta forma, vem à tona o debate sobre assuntos antigos na área da educação, tais como garantia do acesso ao ensino, formação profissional e universalização da educação como direito.

Oliveira (2018) considera que a BNCC foi aprovada a fim de atingir a meta 7 do PNE. A saber:

> Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio. (BRASIL, 2014, p. 31).

Em continuidade ao seu parecer sobre a meta 7, O PNE (2014) descreve que, em se tratando de qualidade, a educação está associada a diversos fatores, entre eles, ao projeto de nação, que "[...] ao estabelecer diretrizes e bases para o seu sistema educacional, indica o horizonte jurídico normativo em que a educação se efetiva como direito." (BRASIL, 2014, p. 31).

Encontra-se, também, em sua redação, a pretensão de que entidades da União se organizem "[...] para garantir o alcance do nível suficiente de aprendizado, em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de estudo a cada ano e período, nas médias nacionais previstas para o IDEB." (BRASIL, 2014, p. 32).

Contudo, o PNE (2014) enfatiza que promover a qualidade educacional requer combater a desigualdade que permeia a sociedade brasileira, de modo a garantir a educação como direito. Aponta, também, que os sistemas educacionais e instituições escolares possuem contextos distintos, que devem ser analisados, considerando arquitetar soluções para as vulnerabilidades possivelmente existentes.

Retomando o pensamento de Oliveira (2018), defende que a criação e implementação da BNCC desconsideram a existência das DCN para a Educação Básica, que já servem como apoio para a construção dos currículos escolares.

A primeira versão da BNCC é apresentada em 2015. Sua elaboração procedeu do I Seminário Interinstitucional, ocorrido entre 17 e 19 de junho de 2015; e a partir da Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum

Curricular. Instituições de todo o país foram mobilizadas, no período de 2 a 15 de dezembro de 2015, promovendo discussões sobre a versão preliminar. (BRASIL, 2018).

Para Aguiar (2018), a metodologia utilizada na elaboração da BNCC possuiu uma característica “verticalizada”, intitulada como “participativa”. Esta crítica refere-se, mais precisamente, à construção inicial do documento, verificando-se a ausência de um marco de representação que contemple o setor educacional na composição da equipe de especialistas para a apresentação da BNCC, em sua primeira versão.

> Para a definição de ações educacionais, seja a nível governamental ou de instituições educativas e escolares, é necessário ter um marco de referência, que represente as concepções, utopias, os sonhos, os princípios educacionais desejados e definidos coletivamente. Mais do que números, é fundamental uma interpretação qualificada. É preciso conhecer o que nos revelam os dados e os microdados para a elaboração de um verdadeiro diagnóstico da educação [...]. As concepções, alicerçadas em princípios educacionais, a serem amplamente debatidas, se articulam aos sonhos, às utopias de resgate da dívida histórica do Estado brasileiro para com a educação nacional e, nesse caso, para a definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. A construção desses referenciais deve se efetivar de forma republicana. (AGUIAR, 2018, p. 14).

Para a autora, essas medidas que surgem como a salvação para os problemas da educação, tendem a considerar propostas que descartam as potencialidades dos contextos educacionais e das instituições escolares. Fomenta que comissões formaram-se em oposição à criação da BNCC, com apoio dos grupos do campo educacional e científico, dispondo como princípio de que a educação deve partir de uma formação crítica, reflexiva, autônoma e democrática.

Lopes (2018) também considera que o debate acerca da BNCC é necessário, tendo em vista que a proposta desta base leva a entender que a educação é a solução para os problemas sociais atuais. A construção de um currículo comum busca solucionar problemas econômicos e sociais por meio da educação.

Conforme explicita Aguiar (2018), a versão preliminar da BNCC foi submetida à opinião pública, mas não se incluiu um processo comunitário de discussão, sendo singulares a maioria dos apontamentos provenientes desta participação. Com este aporte, o MEC coordena e sistematiza novas incorporações à BNCC, resultantes na segunda versão, sobre a qual novamente se questiona o “marco de referência”, utilizado pelo MEC, ao compor o documento.

A segunda versão da BNCC foi disponibilizada em maio de 2016. Novas discussões reuniram representantes da educação brasileira, por meio de seminários

estaduais, promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). (BRASIL, 2018).

Acontecimentos alteram o cenário nacional nesse período. Em um contexto de fragilidade no país, com a retirada da Presidenta Dilma Rousseff pelo processo de impeachment, em 2016, alinhavam-se preocupações com o estado democrático e os rumos da educação no Brasil, principalmente com o andamento da construção da BNCC para a Educação Básica.

O momento ocasionou marcos críticos de discussão sobre a educação nacional, a exemplo da reforma do Ensino Médio, Emenda Constitucional Nº 95/2016[5] e a própria característica centralizadora da BNCC. Com isso, ao invés de se considerar colocar em prática as propostas constituídas no PNE, através de sistematização que garantisse a educação como direito pelo papel e poder atribuído ao Estado, este projeto passa a ser conduzido sob a perspectiva privatista, que atribui um perfil padronizador à educação. (DOURADO e OLIVEIRA, 2018).

Em 2017, a versão final da BNCC é entregue pelo MEC ao CNE, para formulações oficiais e devoluções. Com a sanção, iniciam-se capacitações aos docentes e suporte para adaptações curriculares aos estados e municípios. Homologada para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, consolidam-se orientações sobre implementação da BNCC nas instituições, geradas pela Resolução CNE/CP N2, de 22 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2018).

Em crítica, Aguiar (2018) aponta que vem a público a BNCC em segunda versão, para ser debatida em seminários organizados pela Undime e o Consed, sob a mesma metodologia de discussão da primeira. A BNCC é apresentada por "componentes curriculares" a grupos intrínsecos, cujos membros manifestam-se favoráveis ou não ao que é exposto. O MEC, através de uma gestão formalizada, escolheu quais propostas seriam implantadas. A partir disto, gera-se a terceira versão, cuja análise é remetida ao Conselho Nacional de Educação.

> Fica clara a metodologia de construção linear, vertical e centralizadora. Importante situar, ainda, que a nova proposta não cumpriu com as exigências legais ao excluir uma das etapas da Educação Básica: o Ensino Médio. (AGUIAR, 2018, p. 15).

[5] EC 95/2016 – Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, em vigor por vinte exercícios financeiros. A Emenda à Constituição EC 95 coloca um limite aos investimentos públicos na manutenção de direitos sociais, como, por exemplo, saúde e educação.

Para Dourado e Oliveira (2018), além da inoperância para o Ensino Médio, o documento instituído para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, por aprovação do CNE e homologação pelo MEC, restringe-se ao implementar os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sob uma concepção pedagógica limitada e centralizada no aprendizado, demonstrando a submissão do currículo às avaliações em larga escala.

Mendonça (2018) menciona que sérios depoimentos, relatados em votos de oposição ao texto de aprovação da BNCC, ponderaram que o CNE subalternizou a sua função de órgão de estado, para ordem de governo, ao dispensar a autarquia que lhe é concedida pela lei, sendo um órgão legal essencial à educação nacional. O autor aponta que o parecer que determina e implementa a BNCC teve aprovação sem a consonância completa entre os participantes internos, o que, em consequência, tornou as organizações pedagógicas de ensino suscetíveis a impactos e fragilidades.

A BNCC, com a parte do Ensino Médio definida, foi promulgada em 14 de dezembro de 2018 e consiste na versão vigente à data de publicação deste estudo. A BNCC resultou de audiências públicas promovidas pelo CNE, que dispunha da terceira versão para o Ensino Médio entregue pelo MEC, e, depois, pela organização de comitês nas escolas, cujas discussões foram prescritas on-line, por meio de formulário. (BRASIL, 2018).

Mendonça (2018) aponta que o percurso, efetuado até a entrega da BNCC ao CNE para ser outorgado, foi considerado democrático pela União, ao mencionar, no início do documento, que foi construído por meio de um processo amplo de discussões e acordos com participantes distintos da área da educação e com a comunidade. Entretanto, segundo o autor, é evidente que as discussões não foram proporcionais às participações constatadas no andamento do processo, ou parecidas com as que antecederam a promulgação da LDB e o PNE.

Neste contexto, a construção e autorização da BNCC está distante de ser uma referência à democracia, enquanto gestão, na organização de um documento com tamanha importância para a educação nacional. O autor cogita a possibilidade de que, por isso, talvez, o documento entregue pelo MEC ao CNE não faça menção à “gestão democrática”, que foi retomada na análise da BNCC durante colegiado, por duas vezes:

> Certamente por isso o referido parecer não foi aprovado por unanimidade, merecendo três votos contrários com respectivas declarações de voto, num

> deles, dentre outras razões por entender que a BNCC aprovada por maioria "afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas". (MENDONÇA, 2018, p. 36).

Enfatiza-se o posicionamento de Aguiar (2018), segundo o qual a metodologia utilizada pelo MEC para elaborar a BNCC, concentra as discussões, torna submissa a participação dos contextos escolares e enaltece outros representantes, em uma configuração vertical. Neste modelo, não é empregado o devido valor pedagógico aos processos de decisão. Concordamos com a autora ao defender que:

> É preciso pensar a educação em sua totalidade. Temos a convicção de que currículo, a partir de diretrizes nacionais, é definido nas instituições educativas e escolas, construído a muitas mãos, a partir das várias histórias de vida que fazem parte desse cotidiano. As concepções, saberes, conteúdos e as metodologias não fazem sentido se desconectadas daquele contexto. Os estudantes e os profissionais da educação devem ter assegurado seu protagonismo [...]. (AGUIAR, 2018, p. 17).

Defensores da BNCC argumentam que a base serve para evitar que se propague desigualdade na educação e seus sistemas, devido a existência de vários currículos diferentes em vigência. Lopes (2018), ao contrário, pensa que se as escolas em sua totalidade se guiam pelo mesmo currículo, visando a garantia de aprendizagem, estão propensas a esconder que os problemas da desigualdade vinculados à educação não são pedagógicos, mas produto de investimento político, social e educativo.

> Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas. (LOPES, 2018, p. 25).

A autora defende que, portanto, as escolas não precisam ter a mesma proposta curricular. Necessário é que o currículo seja contextualizado, a fim de acolher interesses e carências heterogêneas, pois pessoas diversas não constroem saberes iguais, não vivenciam as mesmas práticas e têm propósitos de vida diferentes. Defende, também, que:

> Além de não ser necessário que o currículo seja igual em todo país, também *não é possível que o currículo seja igual*. Por maior que seja o detalhamento curricular, ele sempre é interpretado de diferentes maneiras nas escolas: não há como conter esse processo, porque tal processo é próprio da linguagem, da comunicação, educacional ou não, da leitura de qualquer texto. Uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes. (LOPES, 2018, p. 25-26, grifo do autor).

Lopes (2018) aponta que apesar da impossibilidade de se constituir um currículo único para todas as realidades, persiste-se numa proposta curricular com

essa configuração, com a justificativa de que para se ter qualidade, a educação precisa desta iniciativa. Neste sentido, a educação pode ser conduzida ao esvaziamento, no qual a qualidade é diminuída à mera ideia de absorção de conteúdos e, o aprendizado, ao alcance de metas. Em decorrência, o conceito de qualidade, no âmbito da educação, passa a ser medido de acordo com as avaliações internas e externas, tornando-se por elas coordenadas com frequência cada vez maior.

Mendonça (2018) enfatiza a importância da gestão democrática ao lidar com os efeitos causados na educação por esse ato, lembrando da sua condição instituída legalmente:

> Para melhor enfrentar esses possíveis impactos, importa lembrar que não está em discussão a vigência da gestão democrática, uma vez que se trata de um imperativo constitucional e legal, tendo em vista que foram aprovadas e sancionadas disposições infraconstitucionais pela LDB e pelo PNE em vigor que orientam a sua materialização no âmbito dos sistemas de ensino e das escolas. (MENDONÇA, 2018, p.36).

Com os apontamentos até aqui apresentados, algumas características atribuídas à BNCC podem ser evidenciadas: a metodologia centralizadora e vertical das discussões; a tomada de decisão seletiva, que fere os princípios da gestão democrática; a participação de grupos empresariais na elaboração do documento; a homologação parcial, gerando a exclusão de modalidades essenciais da educação; tendência ao esvaziamento dos conteúdos e foco nas avaliações de desempenho.

Todos estes atributos nos levam a refletir sobre o modelo de educação que se pretende com essa proposta de organização curricular. Induzem, também, a pensar formas de superar o engessamento e o reducionismo do ensino, através de propostas voltadas a um sistema de educação inclusivo, que contemple a cultura, a diversidade, conhecimentos de todas as áreas, a gestão democrática e, especialmente, a criatividade.

2.2 BNCC no contexto do ensino de competências e o viés privatista da educação

Conforme apontamos anteriormente, muitas indagações e preocupações cercaram o período de construção da BNCC, em relação ao caráter ideológico que formava a sua base. As expectativas sob atribuir à educação um olhar político, fomentam a ideia de tratá-la como um direito humano, que conduza à aprendizagem

promovendo apropriação da cultura e dos conhecimentos científicos, além de proporcionar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio das interações mediadas.

No entanto, a formatação em que foi elaborada a BNCC sugere um outro caminho. Uma proposta para formação curricular que prioriza o desenvolvimento de habilidades a serem alcançadas em todas as etapas da Educação Básica.

Aguiar (2018) aponta que a BNCC não foi criada a partir da determinação e identificação de conteúdos necessários à formação integral do sujeito, com referências educacionais e científicas. Ao invés disso, a organização do documento sugere uma aprendizagem mecânica e acrítica e, seu direcionamento, é voltado aos interesses do mercado.

Santos e Orso (2020) explicam que em um cenário marcado por crises do capital, aparecem concepções que passam a compor políticas de reestruturação em países subdesenvolvidos, a exemplo do Brasil. Uma dessas ações foi, predominantemente, a implementação de medidas econômicas desencadeadas por ideais do neoliberalismo.

Para os autores, neste modelo prevalecem os princípios de “liberdade individual” no campo econômico e social. Liberdade, como propulsora da ideologia neoliberal, é um conceito permeado pela disputa mercadológica, que se reflete também no desenvolvimento das ações individuais e sistemas institucionais de uma sociedade. “No modelo de sociedade neoliberal, o individualismo, a competitividade e o lucro são princípios balizadores do modo de vida e produção.” (SANTOS e ORSO, 2020, p. 172). Estes fundamentos podem ser engajados por políticas pragmáticas, distanciando-se de concepções que despertem senso crítico, em relação ao meio e ao apoderamento da cultura, bem como da identidade e classe social.

Santos e Orso (2020) apontam que um período de retrocesso envolve a educação nacional, nos últimos anos, com um ímpeto de desqualificação da ciência e desvalorização das instituições de educação, como produtoras de conhecimento. Simultaneamente, é instituída uma base comum para organização curricular, que sob preceitos semelhantes a esses, revela-se “sem base”, moderada pela irracionalidade. Os conhecimentos sistematizados cientificamente no decorrer da história e transformados em conteúdos escolares, são desorientados por meio do esvaziamento e de concepções ultrapassadas.

Os autores mencionam que, mediante ações que pacificassem os confrontos de classes no percurso histórico, a classe burguesa utiliza-se do discurso de salvamento da educação, firmando acordos alusivos, que tendem a fortalecer os seus ideais e modelo econômico. Em relação à base curricular, sob esta perspectiva,

> Interessa, pois, ao debate em tela que a visão de mundo que sustenta a BNCC paute-se numa filosofia pragmática e utilitarista, numa tendência teórico-ideológica que centre esforços em evadir-se da razão moderna, com vistas a dar lugar a um tipo de concepção de mundo interpretada superficialmente ou mesmo por um caráter místico e subjetivista. (SANTOS e ORSO, 2020, p. 173).

Zank e Malanchen (2020) também defendem que a BNCC fundamenta-se no pragmatismo, em um sentido utilitário, guiado pelo viés mercadológico. Esta concepção direciona a um conceito esvaziado sobre o papel da escola, dos profissionais e da proposta curricular, dando lugar à formação instrumental ao invés de promover conhecimentos integrados sistematicamente. Nesse modelo, visa-se "[...] a formação para o emprego e não a formação para o trabalho direcionado à emancipação humana." (ZANK e MALANCHEN, 2020, p. 132).

Para Adrião e Peroni (2018), as políticas de reformulação da educação, seja a partir de investimentos ou de formulação de currículos, buscam a privatização da educação e formação para o mercado de trabalho. Considera-se que a BNCC tenha sido construída e aprovada neste mesmo contexto, a fim de promover uma educação que prevê a formação do cidadão útil para o mercado.

Defende-se que a BNCC é constituída em uma temática voltada à pedagogia das competências. No contexto de políticas direcionadas aos sistemas de educação, o ensino com base em competências pode significar a desarticulação do papel atribuído ao Estado, sobre a garantia da educação, e a projeção de reformas curriculares em vistas dos interesses privados.

Vejamos como o documento trata das competências. Já nas primeiras linhas de sua introdução, constata-se uma afirmação de que no decorrer da educação básica, isto é, em suas etapas,

> [...] 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. 8).

Na sequência, apresenta-se a definição de competência:

> Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

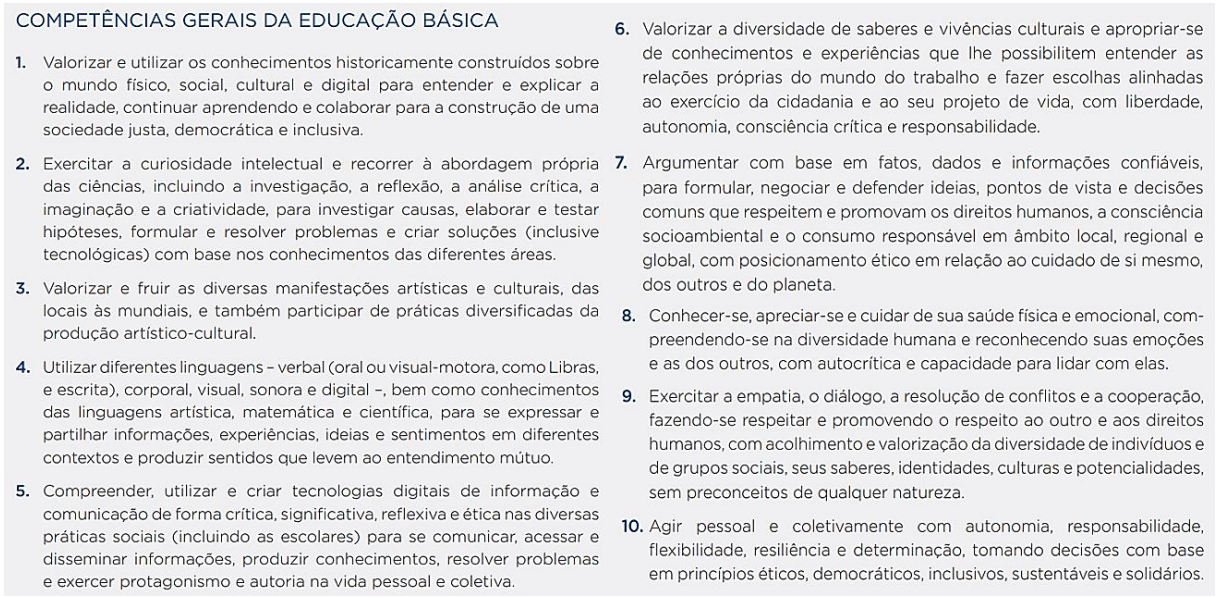
O documento faz uma referência ao Caderno de Educação em Direitos Humanos (2013)[6], citando que, ao conceituar as competências, assume-se que é preciso que a educação consolide valores e estimule práticas que colaborem com a transformação social, promovendo mais humanidade, justiça e cuidado com a natureza. Menciona, também, o alinhamento com a "[...] Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas (ONU)." (BRASIL, 2018, p.8).

Correa (2019) aponta que a Agenda 2030, denominada também como "[...] *Declaração de Incheon – Rumo a uma Educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*" (CORREA, 2019, p. 98, grifo do autor), corresponde a um documento realizado no ano de 2015, na Coreia do Sul, cidade de Incheon, mediante o Fórum Mundial de Educação, coordenado por organismos internacionais como o Banco Mundial, Unesco e Unicef.

O texto da BNCC enfatiza que as dez competências listadas são direcionadas a todas as etapas da Educação Básica, "[...] articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB." (BRASIL, 2018, p. 9). A seguir, as dez competências gerais da Educação Básica.

Figura 1 – Competências Gerais da Educação Básica

[6] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192> Acesso em 13 nov. 2022



COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 9-10.

A exemplo da competência geral de número dez, Correa (2019) realiza uma análise crítica, especialmente em relação ao termo “resiliência”. Se associado ao significado de “competência”, utilizado na BNCC como aptidão para sintonizar “habilidades socioemocionais”, a resiliência está amplamente vinculada aos termos da Agenda 2030, qual seja:

> A educação 2030 garantirá que todos os indivíduos adquiram uma base sólida de conhecimentos, desenvolvam pensamento crítico e criativo e *habilidades colaborativas, bem como adquiram* curiosidade, coragem e *resiliência.* (UNESCO, 2016, p. 7 *apud* CORREA, 2019, p. 99-100, grifos do autor).

Para a autora, sugerir “resiliência” como habilidade aos cidadãos de nações que encontram-se, por exemplo, diante de guerras ou desastres da natureza, pode ser compreensível. Questiona, no entanto, o que esta proposta pode significar ao ser apresentada a modo global.

Correa (2019) entende que, na esfera capitalista, considerando-se o Banco Mundial um dos maiores patrocinadores e representantes de agendas para educação no mundo, a concepção do direito à educação não corresponde aos objetivos apresentados. Desta forma, a inclinação às propensões do capital é cada vez mais frequente nos documentos e normativas em países como o nosso.

Desde os anos 1990, manifestam-se discussões em torno da “pedagogia das competências”, com defesas e oposições. Entretanto, em momentos de crescente desigualdade, o cenário pode apresentar-se mais favorável à consecução desta

tendência pedagógica, enfatizando as verdadeiras finalidades do capital em moldar indivíduos para a flexibilização, adaptação e resiliência. “Ou seja, que consigam aceitar pacificamente os custos da desigualdade, e da pobreza extrema em alguns casos, sem colocar em risco a hegemonia do grande capital.” (CORREA, 2019, p. 100). Para a autora, neste contexto, a BNCC se configura numa proposta de organização curricular com educação caracterizada pela conformidade com a desigualdade social, e não como direito.

Um estudo realizado por Gonçalves e Deitos (2020), analisou as dez competências gerais para a Educação Básica da BNCC, em relação ao documento “[...] *Educação em Quatro Dimensões*: As competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso, do *Center for Curriculum Redesign (CCR)*”[7] (GONÇALVES e DEITOS, p. 2, grifos do autor), buscando evidenciar seus fundamentos conceituais e ideológicos.

Os autores também mencionam que, desde os anos 1990, o vínculo da economia global com as políticas em educação vem consolidando-se, inclusive por meio de eventos envolvendo organismos financeiros. Desta forma, os currículos escolares passam a ser contemplados pelos princípios econômicos, para os quais a educação torna-se um aparato essencial, apontada como a responsável pela superação das desigualdades sociais e financeiras.

Apontam que as competências da BNCC foram projetadas pela organização “Movimento pela Base”, já mencionado neste estudo, através da elaboração de um recurso que orientasse e facilitasse suas implementações. Um dos apoiadores deste recurso foi o “Center for Curriculum Redesign (CCR)”, cujos representantes no Brasil, são os Institutos Ayrton Senna e Península, que

> [...] visa atender às mudanças de currículos; tem como norte o estudante do século XXI e o incremento ao desenvolvimento de capital social e humano, apresentando as competências necessárias que os alunos precisam desenvolver para prosperar no mundo atual e futuro. Assim, postula quatro dimensões essenciais que devem permear os currículos em todo o mundo: Conhecimento, Habilidades, Caráter e Meta-Aprendizagem. (CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN, 2015 *apud* GONÇALVES e DEITOS, 2020, p. 8).

[7] CCR - Center for Curriculum Redesign (Centro de Redesenho do Currículo). Organização composta por diversos organismos internacionais, com finalidade de repensar o currículo para formar o aluno do século XXI. Disponível em: <https://curriculumredesign.org/> Acesso em 13 nov. 2022.

Para Gonçalves e Deitos (2020), na concepção desta organização, a garantia do sucesso está nas competências fundamentais ao século XXI. Versatilidade e adaptação são preceitos essenciais para a educação, com a finalidade de habilitar o profissional para a posteridade do atual século. Declarações como estas, observadas no documento, mostram pretensões de adaptar pessoas ao mercado, propondo, para isso, a reforma do currículo. A BNCC, fundamentada nesses princípios, elenca as competências e os conhecimentos que devem ser desenvolvidos, articulando-se inteiramente com as instruções do CCR e refletindo nelas seus interesses educacionais.

Apesar de cada país organizar e adaptar as políticas em educação, observa-se uma perspectiva em comum fomentada no CCR e na BNCC, consolidando-se nas propostas curriculares dos sistemas educacionais. O objetivo número 4 do documento "Educação em quatro dimensões", do CCR (2015) citado por Gonçalves e Deitos (2020), remete à aprendizagem de competências e habilidades, oferecendo aos alunos o entendimento básico de matérias importantes e habilidades fundamentais, por meio de um conjunto padronizado de conhecimentos comuns, que os auxiliará a ter êxito e estabelecer relações sociais, através da troca de conhecimentos, com uma base comum de educação.

Gonçalves e Deitos (2020) citam que como base para o desenvolvimento humano, o CCR (2015) utiliza a pirâmide de Abraham Maslow[8], sobre a psicologia da "[...] hierarquia das necessidades [...]." (GONÇALVES e DEITOS, 2020, p. 11). As necessidades humanas, para Maslow, seriam a transcendência, a realização pessoal, a estima, o amor e o relacionamento, a segurança e a fisiologia. Somente se os seres humanos têm as necessidades fisiológicas e de segurança atendidas, conseguem ascender às necessidades de transcendência e realização pessoal. A pirâmide de Maslow é usada com frequência no mundo corporativo. Gonçalves e Deitos (2020) consideram a possibilidade de a BNCC ter utilizado estes mesmos princípios na construção das competências gerais para a Educação Básica.

Se, pois, o CCR visa o "sucesso no mundo", ao padronizar as habilidades fundamentais, constitui-se em um projeto de educação e sociedade que propaga os interesses econômicos, naturalizando seus efeitos em conformidade com a

[8] Abraham Maslow (1908-1970). Psicólogo americano, autor da teoria da hierarquia das necessidades humanas.

sociedade. Sem muitas diferenças, o discurso apresentado pela BNCC, sobre o desenvolvimento de competências, propõe que o aprendizado realmente relevante é aquele cujo resultado pode ser utilizado em circunstâncias que exigem decisão cabível. Competência, portanto, é o termo empregado para definir o conhecimento aplicável nessas ocasiões. (GONÇALVES e DEITOS, 2020).

Segundo os autores, percebe-se que o desenvolvimento fundamentado nas dez competências, busca formar personalidades que aprendam conhecimentos e habilidades essenciais à sobrevivência neste século, com base nas demandas econômicas. A formação pautada nas competências, proposta pela BNCC, corresponde às reformas para organização curricular que vêm ocorrendo desde o fim do século XX e começo do XXI, sob o prisma das avaliações externas.

Em relação ao contexto que estabelece os exames de desempenho, "[...] haverá restrição de conhecimento, especialmente aos filhos da classe trabalhadora, que dependem exclusivamente da escola para fazê-lo." (ZANK e MALANCHEN, 2020, p. 136). As autoras consideram que com o currículo centralizado nestes exames, demonstra-se também uma medida controladora do trabalho do professor, que se percebe com a autonomia limitada e diante de difíceis dilemas.

Para Zank e Malanchen (2020), a avaliação como um método de presidir o currículo é um equívoco que remete à sua contraversão. Os exames verdadeiramente idealizados para as escolas não podem estar restritos apenas a testes aplicados aos discentes. Para avaliações efetivas, necessário seria que contemplassem toda a organização do sistema em sua forma integral, a exemplo do englobamento da gestão, políticas educacionais, formação de professores, materiais, espaço físico, condições de trabalho, entre outros.

Lopes (2018) considera que a construção de uma base curricular comum, nessa configuração, leva a uma falsa ideia de qualidade da educação, já que esta será medida por avaliações. Desta forma, a mera assimilação de conteúdos não é significativa para a aprendizagem, pois apenas busca atingir metas.

Pode-se considerar essa premissa, de acordo com a estrutura da BNCC, que traz objetos de conhecimento para o Ensino Fundamental e campos de experiências para a Educação Infantil. Aguiar (2018) descreve que este modelo é uma reprodução mecânica replicada em todo o país, descontextualizando o ensino.

A exemplo da reforma do Ensino Médio, Zank e Malanchen (2020) apontam que uma ampla vinculação com a esfera produtiva é identificada no projeto. Nota-se pouca menção, no parecer da BNCC, em relação aos conhecimentos relacionados à filosofia, arte e ciência. No entanto, é preocupante o destaque da proposta em desenvolver habilidades e competências, voltados a aptidões necessárias para atender benefícios econômicos.

Segundo as autoras, desta forma a educação é deposta de sua condição de direito aos conhecimentos sistematizados, sendo direcionada a servir demandas produtivas e dispor a educação aos interesses do capital, promovendo competências para o mercado de trabalho. Observa-se, também, o pensamento de que é preciso qualificar-se o mais cedo possível, desconsiderando-se as crises relacionadas ao sistema empregatício. Percebe-se, neste modelo de formação, o perfil atribuído à competitividade e meritocracia, no qual "[...] o indivíduo acaba sendo colocado como único responsável pela sua formação e, tão logo, pela sua ascensão ou por seu sucesso no mercado de trabalho." (ZANK e MALANCHEN, 2020, p. 151).

Lopes (2018) defende que a ausência de uma base nacional curricular não é um problema, já que a existência de um currículo comum apenas mascara o problema das desigualdades sociais. Para a autora, estas não estão relacionadas à defasagem do currículo, mas às diferenças sociais e de investimento na educação. Por isso, o currículo deve ser contextualizado, de forma que os indivíduos sejam participantes do processo educativo, construindo os saberes.

A autora considera que o conhecimento não pode ser medido, pois a aprendizagem é construída de maneira diferente em cada sujeito, considerando suas experiências e motivações. A mera transmissão ou assimilação de conteúdos visa o resultado em avaliações externas. "Educação se remete à cultura, aos processos de identificação imprevisíveis e incontroláveis, à constante dinâmica incomensurável entre permanência e mudança [...]". (LOPES, 2018, p. 26-27).

Neste cenário, as instituições escolares com índices melhores de rendimento recebem benefícios, como forma de incentivo ao aumentarem as notas das avaliações. Este fator contribui para um menor investimento na educação pública, principalmente nas escolas de periferia, que não possuem índices altos de aprovação, levando à precarização do ensino. Para a autora, esta estrutura de ensino contribui cada vez mais para a desvalorização do professor.

A BNCC, explica Oliveira (2018), é um documento que visa padronizar o rendimento dos estudantes, utilizando as avaliações em larga escala para quantificar esses resultados. Por isso, estabelece conteúdos mínimos de aprendizagem e padroniza materiais didáticos para todas as escolas. Complementa que "[...] a exclusividade deles como medida evidencia desconsideração das condições e circunstâncias distintas que enfrentam professores e alunos nas escolas brasileiras [...]." (OLIVEIRA, 2018, p. 56).

Lopes (2018) considera que a BNCC organiza conteúdos ignorando as especificidades de cada escola e de cada sujeito. Estabelece uma maneira de ensinar e de apender, considerando-a como a única forma correta.

Neste enfoque, Alves (2018) também traz uma reflexão, mencionando que a busca por uma solução para os problemas educacionais remete, muitas vezes, a tratar todos como se fossem iguais e, portanto, as adversidades podem ser solucionadas de uma única forma. Assim, investe-se dinheiro público para que empresas da iniciativa privada organizem um material base com métodos a serem seguidos, a fim de atingir a "qualidade" educacional que todos almejam. Desta forma, os problemas das escolas nunca são solucionados e os "erros" cometidos são atribuídos como responsabilidade do próprio docente.

> Em síntese: 1. não podemos pensar ser possível mudanças dos processos curriculares sem a efetiva, participativa e criativa presença cotidiana de docentes e discentes, com a adesão de seus responsáveis e de todos os *'praticantespensantes'* dos processos escolares; 2. nossas pesquisas de muitos anos, nos cotidianos escolares, em suas complexas e variadas relações com todas as redes educativas que formamos e nas quais nos formamos, cotidianamente, nos permitem perceber que nunca há (nunca houve e nunca haverá) processo curricular que se repita, seja cópia de algo oficial, seja algo que foi já feito por docentes e discentes, de um ano a outro, de uma escola a outra. Assim, podemos afirmar que há sempre criação do novo nas ações aparentemente repetitivas dos currículos escolares. (ALVES, 2018, p. 46, grifo do autor).

Considera-se que o currículo escolar precisa ser organizado e construído por todos os membros que incorporam o processo educacional. Também não deve ser finalizado e tomado como pronto, pois precisa ser reconstruído no decorrer do ensino.

Aguiar (2018) defende que o currículo deve ser construído em cada escola, contextualizando o ensino a partir da realidade local. A participação da comunidade escolar, composta tanto por estudantes e profissionais, é essencial na construção do currículo.

A autora salienta que não se descarta a necessidade de diretrizes para a Educação Básica, mas que estas devem apenas embasar a proposta curricular das escolas, que deveria ser construída a partir da diversidade e participação dos profissionais da Educação.

A BNCC, por sua vez, tem seu foco em conhecimentos mínimos, reduzidos a objetivos de aprendizagem, indo na contramão do PNE, que trata da necessidade de buscar, também, o desenvolvimento do estudante junto à aprendizagem.

Cabe apontar que a determinação de conteúdos mínimos de aprendizagem, fere os direitos previstos no artigo 206, inciso 2, da Constituição Federal: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; [...]. (BRASIL, 1988, s/p.).”.

Para Aguiar (2018), a BNCC não deveria organizar conteúdos mínimos, que separam a aprendizagem do estudante de seu desenvolvimento pleno, tornando o processo pedagógico rigoroso e inflexível.

Para Lopes (2018), no país há uma organização curricular estabelecida há muito tempo, orientada por diferentes documentos. Desta forma, a autora define que:

> [...] as orientações para o currículo não são construídas apenas por meio desses documentos, mas também com base em livros didáticos e literatura educacional, formação inicial e continuada de professores, avaliações centralizadas, projetos em parcerias Universidade-Escola e por meio de tantas outras ações que constituem o que, de forma geral, podemos denominar *tradições curriculares* [...]. (LOPES, 2018, p. 24, grifo do autor).

Complementa que não é possível a construção de um currículo nacional e uma parte diversificada, pois mesmo os conhecimentos considerados universais, como ler e contar, são ensinados e aprendidos de maneira muito particular.

Oliveira (2018) também concorda que contextos escolares diferentes exigem currículos diferentes. Não se pode trabalhar de forma igual em todos os lugares que possuem distintas experiências, pois o processo de aprendizagem é diversificado. “São criações curriculares cotidianas que desafiam a exclusão e a dominação, fazendo-se coletiva, solidária e dialogicamente, como prática de uma utopia [...]” (OLIVEIRA, 2018, p. 58).

Na opinião da pesquisadora deste estudo, é possível a existência de uma proposta de base comum para orientar as organizações curriculares. No entanto, é fundamental que a construção curricular seja constituída democraticamente, com

todos os envolvidos na comunidade escolar, a partir de uma gestão democrática, incluindo a diversidade e evitando a fragmentação dos conteúdos.

Na proposta da BNCC em vigência, o ensino por competências em nada contribui para a emancipação humana, apenas para a reprodução de aprendizados essenciais à vida produtiva, rotulado pelas medidas das avaliações de desempenho.

Desta forma, se a escola é um setor que busca a formação plena e integral do indivíduo, é preciso que o sistema educacional considere a construção de um currículo participativo, que possibilite a organização das propostas pedagógicas de maneira inclusiva, assegurando o desenvolvimento em sua integralidade e garantindo a educação como direito.

2.3 Estrutura para a Educação Infantil: o desenvolvimento da criança na BNCC

Conhecendo os aportes ideológicos e conceituais gerais da BNCC para a Educação Básica, partimos para a estrutura organizada no documento referente à etapa da Educação Infantil. Junta-se, a esta apresentação, posicionamentos teóricos sobre o desenvolvimento da criança, especialmente em relação à perspectiva de Vygotsky. Cabe, também, uma breve contextualização histórica sobre documentos orientadores de currículos para a Educação Infantil, a fim de conhecer o processo percorrido até a formulação da BNCC.

A potencialização de uma base comum para a Educação Infantil, é permeada por discussões sobre fundamentos básicos para sua organização curricular desde o final dos anos 1980, em defesa de um perfil institucionalizado para atender crianças menores. Como resultado, solidificou-se, em 1996, o documento intitulado “[...] *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*” (BRASIL, 1996a *apud* LAZARETTI, 2020a p. 108, grifo do autor), que tratava desta temática em contexto de política educacional, permitindo a discussão em torno de responder ao significado de proposta curricular e pedagógica para esta etapa, da qual derivavam conceitos e opiniões diversas em referência à Educação Infantil que se firmava no país. (LAZARETTI, 2020a).

Segundo a autora, dessas inquietações surgem estudos que materializam-se em caráter documental, suscitando no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998. Antes disso, carecia-se de pareceres que orientassem a educação da pequena infância, atribuídos a políticas públicas. Desta

forma, “[...] as práticas pedagógicas orientavam-se (e atualmente ainda se orientam!) por modismos, como datas comemorativas, listas de atividades, temas geradores, projetos, entre outros.” (LAZARETTI, 2020a, p. 109).

O RCNEI constituía orientações, além de conteúdos e objetivos categorizados por eixos, a saber, “[...] Introdução, Formação pessoal e social e Conhecimento de mundo [...]” (LAZARETTI, 2020a, p. 109), que orientaram as organizações curriculares em várias cidades do país antes da aprovação da BNCC.

A autora salienta que, apesar de aproximar-se da teoria construtivista, combinada a outras concepções, e de suas fragilidades em cerne, o RCNEI compunha princípios que mostravam porque, como e o que ensinar.

Lazaretti (2020a) aponta que, a partir de 2009, consolidaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), sob reestruturação das primeiras Diretrizes instauradas no final da década de 1990. Com proposta diferente do RCNEI, as DCNEI enfatizam que a primeira etapa da Educação Básica, portanto a Educação Infantil, deve ser ofertada em instituições de pré-escolas e creches, particulares ou públicas não domiciliares, atendendo crianças de 0 a 5 anos, em atos de cuidar e educar. (BRASIL, 2009 *apud* LAZARETTI, 2020a).

A autora menciona que apesar de as DCNEI surgirem com a intencionalidade de substituir o RCNEI, poucos aderiram a sua proposta. Sobre sua composição geral, aponta que as DCNEI:

> Explicitam alguns princípios e algumas orientações para a elaboração de propostas pedagógicas, organizando-se mediante dois grandes eixos: interações e brincadeiras. Anunciam também treze diretrizes gerais para que o trabalho educativo desenvolvido nessas instituições tenha uma intencionalidade pedagógica e que elas desenvolvam ações que garantam as condições para a realização das atividades propostas. Não apresenta, portanto, áreas de conhecimento nem conteúdos a serem ensinados e estabelece que a organização curricular da educação infantil pode estruturar-se em eixos, em centros, em campos ou em módulos de experiências. (LAZARETTI, 2020a, p. 111).

Em decorrência, é elaborada a BNCC. Lazaretti (2020a) menciona que, com o surgimento das propostas da BNCC para a Educação Infantil, muitas discussões foram levantadas em relação à definição sobre quais propostas curriculares seriam ideais a este nível, já que as primeiras menções se assemelhavam a um modelo de currículo mais próximo ao de conteúdos listados e isolados.

Para Lazaretti (2020a), portanto, a BNCC é delineada desde os anos 1990, trazendo indagações e angústias em relação à proposta curricular para a Educação

Infantil. Considera que há equivalência entre a BNCC, as DCNEI e o RCNEI sobre concepção de infância, apesar das mudanças ocorridas na redação destes documentos.

Para a etapa da Educação Infantil, a BNCC (2018) inicia sua redação tratando sobre o termo “pré-escola”. Indica que se empregava esta nomenclatura, até os anos 1980, referindo-se a níveis anteriores ao ensino formal. Ou seja, a pré-escola era considerada uma etapa fora do sistema de escolarização.

Dando continuidade, aborda que este cenário foi alterado com a Constituição de 1988, incluindo, como garantia do Estado, as creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos. A partir de 1996, a LDB torna a Educação Infantil uma etapa da Educação Básica, integrada ao sistema de ensino formal, atendendo crianças de zero a cinco anos. Com a Emenda Constitucional Nº 59/2009, incluída na LDB em 2013, que instituiu a obrigatoriedade da educação dos quatro aos dezessete anos, as crianças com quatro e cinco anos da Educação Infantil, devem manter matrícula obrigatória nas instituições escolares para esta etapa. (BRASIL, 2018).

A BNCC (2018) considera que a Educação Infantil, por ser a primeira etapa da Educação Básica, é a base de todo o processo educacional, à medida que a instituição escolar pode ser o primeiro contato da criança com outras formas de socialização, além do contexto familiar.

Traz, também, uma retomada das reflexões sobre os conceitos de cuidar e educar, indissociáveis nesta etapa, na qual são articuladas às propostas pedagógicas as experiências da criança, obtidas no contexto familiar e de seu entorno. Neste sentido, a finalidade consiste em possibilitar a ampliação de conhecimentos, habilidades e descobertas, diversificar e firmar novos aprendizados, complementando a ação da família.

Complementa dizendo que a comunicação entre a família e a instituição escolar potencializam a aprendizagem da criança, e, por isso, é uma ação fundamental. Enfatiza que é preciso que a escola conheça e inclua o trabalho com as diversas culturas presentes na comunidade, mencionando as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), que atribui à criança um perfil de sujeito histórico e de direitos, destacando as interações e brincadeiras como principais eixos que orientam as propostas pedagógicas nesta etapa. O documento ressalta que, durante as brincadeiras e interações, ocorre a potencialização das aprendizagens da criança,

pois são ações que permeiam o seu cotidiano, nas quais expressa afetividade, emoções, insatisfações e busca a solução de problemas.

A estrutura da BNCC, organizada para a Educação Infantil, é composta por:

- Direitos de aprendizagem e desenvolvimento;
- Campos de experiências;
- Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento;
- Síntese das aprendizagens.

Partindo desta abordagem, o primeiro tópico deliberado para a Educação Infantil é composto por seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Cada um possui definições específicas redigidas pelo documento e garantem, segundo este, oportunidades para que a criança seja um participante ativo durante seu processo de aprendizagem, possibilitando-lhe vivenciar situações desafiadoras e sendo impulsionada a solucioná-las, atribuindo, assim, concepções sobre si mesma e o mundo. (BRASIL, 2018).

Ainda com relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o documento define que deve existir “intencionalidade educativa” durante suas implementações. Isto é, deve existir um propósito por parte do docente ao planejar as práticas, possibilitando à criança conhecer-se a si, aos demais e o mundo, associando natureza, cultura e ciência, que se configuram em cuidados próprios, interações com outras pessoas, recursos e conhecimentos.

> [...] parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. (BRASIL, 2018, p. 39).

Menciona, também, a necessidade de conduzir o processo, observando o percurso das aprendizagens realizado por cada criança e pelo conjunto, podendo ser registrado, por educadores e alunos, de maneiras diversas, como portfólios, relatórios, entre outros. Destaca que a finalidade não é promover a criança para os anos seguintes, nem classificá-la, mas obter dados que possibilitem repensar as práticas, de maneira que a aprendizagem seja garantida.

Lazaretti (2020a) aponta que, guiados pelos eixos estruturantes denominados brincadeiras e interações, “[...] os seis direitos de aprendizagens foram extraídos dos princípios presentes nas DCNEI (Brasil, 2009), quais sejam: ético – conhecer-se e conviver; político – participar e expressar-se; estético – brincar e explorar.”

(LAZARETTI, 2020a, p. 112). Complementa que a BNCC aponta estes direitos como garantia da aprendizagem e define que a proposta curricular deve ser organizada através dos campos de experiências.

Partindo destes elementos, o segundo tópico constituído na BNCC, após os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, refere-se a cinco campos de experiências: o eu o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O primeiro campo de experiências é definido por “o eu, o outro e o nós”. Com relação a este campo, a BNCC (2018) menciona que é nas trocas de experiências que as crianças estabelecem uma característica pessoal na maneira como procederão suas ações, sentimentos e pensamentos, como percebem-se enquanto sujeitos e identificam outras realidades, formas de viver e opiniões.

Prossegue o texto descrevendo que, através de seus contatos sociais constituídos na família, no contexto escolar e na comunidade, a criança produz representações sobre si e sobre as outras pessoas que compõem este meio, caracterizando-se como um ser único e social. O propósito baseia-se no desenvolvimento da autonomia e empatia, à medida que demonstra noção de cuidado com si mesma e com os demais, adquirindo independência e mutualidade.

O documento reitera que, além destas finalidades, é importante oportunizar a relação com hábitos, costumes e celebrações culturais de outros círculos sociais, pois esta experiência possibilita expandir o pensamento da criança sobre si e o outro, de maneira que valorize sua individualidade, mas respeite as diferenças.

O segundo campo denomina-se “corpo, gestos e movimentos”. A BNCC (2018) descreve que, desde a mais tenra idade, o corpo é uma ferramenta utilizada pelas crianças para explorar o mundo a sua volta. Através das sensações, percepções, expressões, movimentações, etc., as crianças externalizam suas necessidades e desejos, brincam e se relacionam com os demais. Desta forma, ampliam as percepções em relação a si mesmas e ao meio, adquirindo consciência da realidade. Em seus diversos gêneros (música, jogos, brincadeiras, dramatização, dança) descobrem seu corpo, e, nesta relação, começam a conhecer suas possibilidades e limitações, visando a integridade corporal. O documento aponta que, na etapa da Educação Infantil, o trabalho neste campo de experiências orienta uma proposta

emancipatória em relação ao cuidado com o corpo. Assim, as práticas pedagógicas devem favorecer o lúdico e promover a socialização, na qual a criança, através das interações, intensifica suas experiências motoras.

O terceiro chama-se “traços, sons, cores e formas”**.** Sobre este campo de experiências, o documento trata das possibilidade de contato da criança com a diversidade artística e cultural, atrelados ao conhecimento científico, por meio do trabalho pedagógico, realizado no contexto escolar. (BRASIL, 2018).

A BNCC (2018) menciona que é preciso promover situações em que as crianças experienciem a arte nas suas mais variadas formas de expressão (visual, plástica, música, dramatização, dança, mídias, entre outros), pois através destas práticas, a criança constrói seu próprio repertório, relaciona os vários gêneros artísticos e os manifesta através de suas criações individuais ou coletivas por meio de vários recursos. Aponta que, ao vivenciar estas situações, a criança adquire percepção estética, desenvolve senso crítico e conhecimento sobre a realidade.

Afirma que é fundamental que a Educação Infantil proporcione estas experiencias às crianças, de maneira que desperte o apreço pela arte e promova o desenvolvimento criativo, para que se apropriem dos elementos constituídos na cultura, idealizem estas relações e suas particularidades, à medida que cresce seu acervo artístico e realiza interpretações sobre ele. (BRASIL, 2018).

O quarto campo, “escuta, fala, pensamento e imaginação”, indica, na orientação dada pela BNCC (2018), que desde o momento em que vem ao mundo, a criança tem contato com a linguagem e está inserida em contextos comunicativos. As primeiras manifestações de linguagem dão-se através de gesticulação, expressões corporais, faciais e orais, que são constituídas através do convívio com as pessoas mais próximas. Gradativamente, à medida que a criança cresce e as interações se intensificam, amplia seu vocabulário e aprimora a linguagem. (BRASIL, 2018).

A BNCC (2018) define que o papel da Educação Infantil, neste contexto, é proporcionar situações em que a criança possa expressar-se, ampliando a oralidade e envolvendo-se nos conhecimentos linguísticos. Ao ouvir histórias, participar de diálogos, utilizar narrativas e explorar as várias possibilidades de comunicação (individuais e coletivas), a criança percebe-se como sujeito ativo e social.

O documento salienta que o interesse pela cultura escrita também pode ser observado na criança. Ao ter contato com os textos que são encontrados no contexto

familiar, educacional e social, concebe significados sobre a cultura escrita, identificando sua utilidade social, gêneros e demais estruturações.

Aponta que, na Educação Infantil, é importante abordar o conhecimento sobre a cultura escrita, partindo do que as crianças sabem e do interesse que demonstram. O trabalho do professor, que atua mediando a prática entre a literatura infantil e a criança, possibilita desenvolver o hábito pela leitura e o gosto por histórias, ao mesmo tempo que estimula a imaginação e fortalece a compreensão de mundo. A utilização dos diversos gêneros da literatura promove o conhecimento e proporciona o desenvolvimento de características sobre o comportamento leitor. Para finalizar, menciona que o contato com a escrita possibilita que a criança elabore suposições sobre ela, através das tentativas espontâneas de registro, que constituem significados ao sistema da escrita. (BRASIL, 2018).

Por último, a BNCC (2018) considera sobre o campo “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, que as crianças, desde muito cedo, encontram-se situadas em locais com características naturais e culturais diversas. Ocupam espaços e tempos e manifestam interesse sobre a esfera física dos contextos externos e seus elementos, bem como as relações sociais e culturais. Nestas interações, a criança tem contato com saberes matemáticos que despertam a atenção, na mesma proporção.

Menciona que, neste quesito, é necessário que a Educação Infantil proporcione situações em que as crianças tenham a oportunidade de analisar seu contexto, através da exploração, manipulação de materiais, formulação de hipóteses, observações, acesso a referências, de modo que consiga explicações para seus questionamentos. Considera que o ambiente escolar possibilita a ampliação de conhecimentos sobre o contexto físico, social e cultural, que podem ser atribuídos à rotina. (BRASIL, 2018).

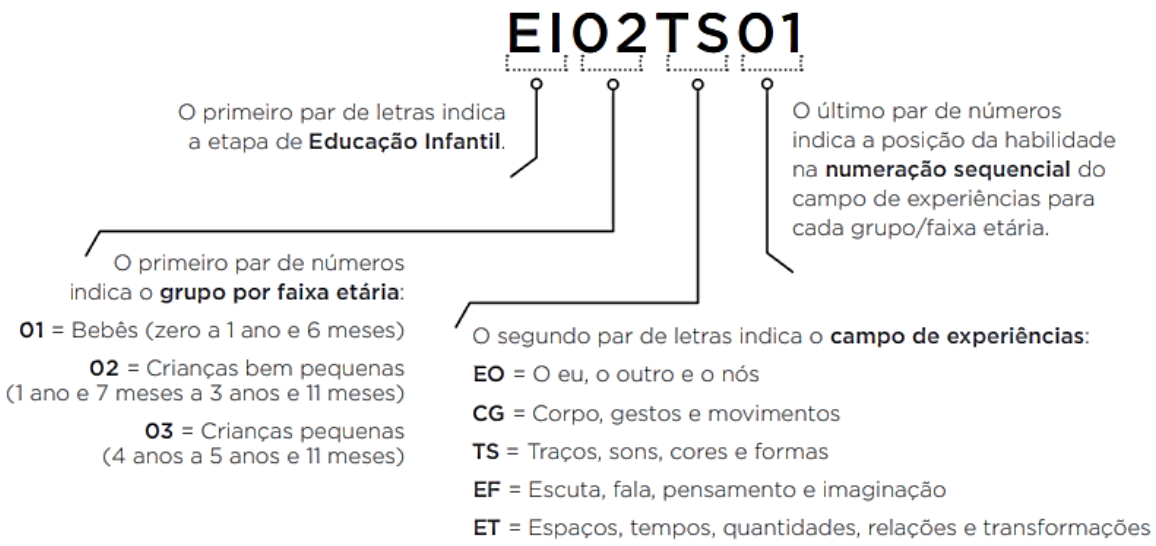
Definidos os campos de experiências, a BNCC (2018) apresenta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. No documento, os objetivos são listados de acordo com cada campo de experiências e divididos por faixa etária.

Os grupos por idade, na Educação Infantil, são classificados no documento por “creche e pré-escola.” A creche inclui bebês (zero a um ano e seis meses) e crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses). A pré-escola é

formada por crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e onze meses). (BRASIL, 2018).

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são compreendidos pela BNCC (2018), como aprendizagens essenciais ao desenvolvimento da criança, orientadas pelas brincadeiras e interações como apoio. Os objetivos de aprendizagem são ordenados por siglas, denominadas no documento como “códigos alfanuméricos”. Estes códigos reúnem em sua composição a etapa da Educação Infantil, o grupo por faixa etária, o campo de experiências e a sequência, conforme demonstra a figura abaixo, decifrada pela própria BNCC (2018). Enfatiza-se, ao final da abordagem sobre os códigos alfanuméricos, que a sigla não propõe a hierarquização e padronização dos objetivos.

Figura 2 – Código alfanumérico dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento



Fonte: BRASIL, 2018, p. 26.

Após a definição dos objetivos por faixa etária e por campo de experiências, a BNCC (2018) trata sobre o tópico da transição para o Ensino Fundamental. Cita que, neste período, é preciso ter cautela para que a transição ocorra de maneira equilibrada e o progresso da criança não seja afetado, “[...] garantindo **integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças** [...]”. (BRASIL, 2018, p. 53, grifo original).

O documento enfatiza que é preciso definir planos acolhedores, para que o novo ambiente tome como ponto de partida o que a criança já desenvolveu e prossiga

no processo de aprendizagem, vide a importância dos registros realizados durante as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Para isso, de maneira a definir o que se espera que a criança alcance ao final da Educação Infantil, a BNCC (2018) apresenta a “síntese das aprendizagens”, listadas ao lado de cada campo de experiências. Discorre que elas foram construídas de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e que, como sugere sua redação, trata-se de indicadores da aprendizagem, e não de exigências de ingresso para a próxima etapa.

De acordo com o levantamento até aqui realizado sobre a estrutura e determinações da BNCC para a Educação Infantil, pode-se considerar que as organizações curriculares estão pautadas em um modelo padronizado, com processos e metas a serem alcançadas de maneira comum em todo o país.

Lazaretti (2020a) afirma que, com a inclusão da Educação Infantil na BNCC, foram estabelecidas decisões que passaram a ser normas da educação nacional. Entre elas, aponta que o documento manteve eixos provenientes das DCNEI, que constituem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências. Entretanto, os dois últimos itens foram formados pela BNCC, que são os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, com a síntese das aprendizagens.

Silva, S. e Silva, G., (2016) compreendem que, na teoria de Vygotsky, em cada idade o indivíduo apresenta uma maneira diferente de aprender. A forma de compreensão e apropriação do que vive, acontece a partir da sua forma de ver e interagir com o mundo que o rodeia e, também, do sentido que atribui a tudo que acontece nessa interação, levando a comportamentos e mudanças durante todo seu desenvolvimento.

As autoras apontam que a mudança de uma etapa para a outra, principalmente quando se trata da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, não deve ocorrer de maneira brusca, pois a criança precisa de um processo de transição.

Na Educação Infantil, as formas de cuidado e acolhimento são diferentes das do Ensino Fundamental, em que o brincar e o uso do espaço da sala de aula são completamente diferentes. “[...] A mudança de um período caracterizado por uma atividade para outro resulta de um processo em que, aos poucos, uma nova atividade

vai ocupando o lugar antes ocupado por outra [...].” (SILVA, S. e SILVA, G., 2016, p. 68).

Para que a criança seja o sujeito ativo no processo educacional, precisa ser encorajada a participar e vivenciar as ações presentes. Este processo deve ser sistematizado por profissionais capacitados.

Neste sentido, Costa, Tapajós e Santos (2020) afirmam que para a perspectiva de Vygotsky, a criança também é um sujeito ativo, participante das ações que levam ao desenvolvimento social e histórico e, neste processo, desenvolve características humanas, que estão relacionadas ao contexto social. Essa educação “[...] é aquela na qual os parceiros mais experientes propõem, provocam novas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento e as colocam como sujeitos construtos das suas próprias histórias [...].” (COSTA, TAPAJÓS e SANTOS, 2020, p. 16).

Ressaltam também que a forma como vemos e tratamos as crianças mudou ao longo do tempo. Hoje, entende-se que a criança é um ser social, que interage com o meio, reproduz em suas vivências aspectos do cotidiano e age transformando esse meio. A partir da Constituição Federal de 1988, passou-se a considerar que a criança também é um sujeito de direitos e que a garantia de proteção desta é de todos.

De acordo com este pensamento, Portelinha et. al. (2017) afirma que a criança se desenvolve em contato com o meio e com o outro, mas esse desenvolvimento não é constante para todos os sujeitos. Cada um vivencia e internaliza suas experiências de uma maneira diferente, transformando-se e agindo para modificar o meio. Acrescenta que, em cada etapa da vida, essas experiências são diferentes, mesmo que o meio e os objetos sejam os mesmos.

Silva, S. e Silva, G., (2016) também contribuem com esta ideia, apontando que transições ocorrem desde que a criança nasce, sendo que até completar um ano de idade, em média, o bebê mantém uma comunicação emocional com todos que o cercam e, a partir de um ano, aos poucos essa comunicação se mantém num segundo plano, enquanto a manipulação de objetos passa a ser seu principal ponto de desenvolvimento.

Já próximo aos três anos de idade, as brincadeiras de faz-de-conta vão ganhando espaço, primeiro com objetos, e, mais tarde, através de papéis sociais. Só a partir dos sete anos a criança passa a ter interesse por explicações. Com isso,

desenvolvem com mais facilidade compreensão e atenção aos estudos, apreendendo melhor os conteúdos escolares.

> Contudo, nossa observação tem demonstrado que, de um modo geral, os períodos de transição dentro da educação infantil e desta para o ensino fundamental tem se dado como ruptura para as crianças que se deparam, primeiro na escola de educação infantil de 3 a 6 anos e, depois, na entrada do ensino fundamental com uma escola que negligencia de modo crescente sua necessidade de movimento, de expressão por meio de múltiplas linguagens incluindo o brincar e de conhecimento do mundo [...]. (SILVA, S. e SILVA, G., 2016, p. 68-69).

A partir desta análise, é possível indagar se a BNCC entrega um currículo que promova o processo de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança, desde a primeira infância. Sua organização contempla as especificidades de cada nível, considerando as fases de desenvolvimento em cada idade? Além disso, permite uma transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de maneira harmônica?

Costa, Tapajós e Santos (2020) apontam que a BNCC organiza as experiências que devem ser vivenciadas pelas crianças, projetadas nos cinco campos de experiências. Mencionam que, apesar de a BNCC considerar que a criança é um sujeito ativo dentro do processo de aprendizagem, seus fundamentos baseiam-se em competências, apontando o que a criança deve saber e fazer.

Para Portelinha et. al. (2017), o professor é o responsável por apresentar o conhecimento sistematizado com uma intencionalidade na ação pedagógica. É a partir do saber sistematizado que a criança aprende para ir além do senso comum. O sujeito é produto do meio histórico e social, e a cultura está presente no seu desenvolvimento. Para que a criança se aproprie dos conhecimentos historicamente construídos, é necessário a intermediação do professor no processo educativo. Nessa perspectiva, a BNCC limita o desenvolvimento aos campos de experiências, o que "[...] pode provocar interpretações diversas como: secundarizar a importância do conhecimento científico e o papel do professor [...]." (PORTELINHA et. al., 2017, p. 12).

O desenvolvimento de emoções e afetos está relacionado às vivências que a criança tem durante seu desenvolvimento. Assim, o papel do professor é o de conduzir as experiências de forma planejada para que a criança se aproprie dos conhecimentos, a partir da vivência com o meio e com os outros sujeitos presentes no processo.

No mesmo enfoque, Barbosa, Silveira e Soares (2019) apontam que a BNCC serve a interesses políticos e privados da educação. Estabelece competências a

serem atingidas, com objetivos pré-formulados, no qual a criança deve ser capaz de realizar determinada tarefa. Assim, determina um código alfanumérico para cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, que será utilizado para formular questões específicas nas avaliações de larga escala. Os autores acreditam que há um controle do estado sobre todo o processo educacional.

> Nessa direção, a Base pressupõe uma visão de controle da formação e do trabalho dos professores e gestores, em que há uma visão de monitoramento das suas práticas pedagógicas; os seus fundamentos estão pautados em um viés pragmático, individual, segregador, distantes de uma visão pedagógica e política ampliadas. (BARBOSA, SILVEIRA e SOARES, 2019, p. 84).

Consideram, ainda, que essas ações retiram a autonomia do professor, levando a um ensino inconscientemente padronizado.

Segundo Costa, Tapajós e Santos (2020), o desenvolvimento na Educação Infantil deve levar em consideração todos os sujeitos e processos envolvidos, inclusive "[...] a formação de professores, a especificação de conceitos e conteúdos das bases científicas, as características intrínsecas do desenvolvimento infantil [...]." (COSTA, TAPAJÓS E SANTOS, 2020, p. 16). Desta forma, deve-se entender como a criança aprende e quais são as peculiaridades de cada etapa do desenvolvimento, além de compreender que cada sujeito tem seu processo de desenvolvimento diferente. Entretanto, a BNCC desintegra esses componentes, considerando que todos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo.

Neste enfoque, Barbosa, Silveira e Soares (2019) afirmam que a criança aprende inserida em um processo contínuo e vinculado a outros processos. Não há uma ruptura entre uma etapa e outra. Por isso, a aprendizagem é um "[...] processo e resultado de atividades e ações individuais e partilhadas com outros [...]." (BARBOSA, SILVEIRA e SOARES, 2019, p. 85).

Para os autores, a organização da BNCC em objetivos de aprendizagem considera a Educação Infantil como um período preparatório para o Ensino Fundamental, fragmentando o trabalho do professor em etapas, com atividades a serem realizadas em cada uma delas, como se cada uma fosse desarticulada da outra.

É preciso atribuir à Educação Infantil enfoques que valorizem a etapa, possibilitando pensar práticas coerentes a este nível, considerando seus objetivos e papel no desenvolvimento da criança, bem como a valorização do professor e do contexto escolar, no qual a infância deve ser respeitada.

Para Lazaretti (2020a), o currículo é uma ferramenta para guiar o ensino que deve estar pautada em escolhas. Sobre isso, deixa um importante questionamento, que está direcionado à perspectiva da pedagogia histórico-crítica, mas alinha-se ao aporte teórico da concepção de Vygotsky e ao interesse deste estudo:

> Com todo este direcionamento, em que circunstâncias as instituições e os demais envolvidos com a educação pública poderão criar e elaborar os seus currículos de modo crítico e criativo, de acordo com as suas escolhas teórico-conceituais, em uma perspectiva histórico-crítica? (LAZARETTI, 2020a, p. 114).

Neste contexto, Lazaretti (2020a) aponta que a educação escolar possui uma característica orientada por intenções e mediações, determinantes para o desenvolvimento psíquico e humanizador, tais como as funções psicológicas superiores, apresentadas por Vygotsky.

É necessário pensar uma organização curricular que contemple a imaginação criativa, pois é na instituição escolar que se centra a formação dos sujeitos, que modificam o meio, colocando em prática a sua atividade criadora. “Um projeto educacional que estimule a criatividade é, acima de qualquer coisa, uma decisão política acerca do futuro da sociedade.” (HILLESHEIM, 2015, p. 276).

Desta forma, defende-se que um currículo que pretende orientar as propostas pedagógicas, de modo a contribuir para as transformações nos diferentes contextos sociais, precisa ter uma base que acentue o desenvolvimento da imaginação criativa.

Dando continuidade a este estudo, o capítulo a seguir apresenta a teoria sobre o desenvolvimento da imaginação, proposta por Vygotsky, como subsídio fundamental para compreender o processo de formação das funções psicológicas superiores e da consciência.

A partir do entendimento sobre a imaginação como domínio psíquico, retomam-se os tópicos estabelecidos pela BNCC para a Educação Infantil, especificamente para crianças pequenas (4 e 5 anos). A finalidade pretendida é a de analisar as propostas do documento para esta faixa etária, em relação ao desenvolvimento da imaginação criativa sob a perspectiva de Vygotsky.

3 IMAGINAÇÃO CRIATIVA NA TEORIA DE VYGOTSKY

Neste capítulo, abordamos o entendimento de Vygotsky em relação ao desenvolvimento da imaginação criativa. Este aporte teórico contribui para compreender como a criatividade é construída enquanto domínio psíquico, vinculada as demais funções psicológicas superiores.

Apresentamos, inicialmente, a trajetória realizada por Vygotsky, que permeou a construção da teoria histórico-cultural, a fim de compreendermos os fundamentos que serviram como base para seus estudos e o levaram a compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como a imaginação.

Rubtsov (2016) afirma que a teoria histórico-cultural, como é denominado o legado de Vygotsky, foi fundamentada pelo autor entre os anos de 1927 e 1934. Entretanto, foi sendo reelaborada, esclarecida e modificada pelos seus seguidores, dentre os quais A. N. Leontiev, A. R. Luriya, L. I. Bozhovich, A. V. Zaporozhets, D. B. Elkonin, P. Ya. Galperina. Neste trabalho será discutida apenas a teoria de Vygotsky sobre a imaginação.

Em sequência, o texto aborda os fundamentos da teoria de Vygotsky, especialmente no que tange ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, considerando-se que a imaginação criativa é uma função psicológica superior.

3.1 Fundamentos da teoria de Vygotsky

A fim de contextualizar a trajetória de Vygotsky e sua inclinação em pesquisar o desenvolvimento psicológico do ser humano, cabe apresentar, brevemente, sua biografia e os fundamentos da teoria histórico-cultural, por ele originada.

Paula e Mendonça (2009) discorrem que Lev Semenovich Vygotsky nasceu em Orsha, na Bielo Rússia, em 1896, e viveu até os 37 anos. De origem judaica, era filho de mãe professora e pai bancário, principais responsáveis pela organização da biblioteca pública de Gomel, cidade onde moravam, frequentada assiduamente por Vygotsky, seus sete irmãos e amigos.

Os autores mencionam que Vygotsky estudou em casa até os 15 anos de idade, demonstrava dedicação aos estudos e apreciação por obras de literatura e arte. Além disso, aprendeu outros idiomas, o que lhe oportunizou acessar obras em diferentes línguas. Em sua juventude, foi premiado com medalha de ouro por seu desempenho, ao completar o ensino secundário, com 17 anos.

Posterior a revolução russa[9], com 21 anos, iniciou atividades profissionais, lecionando e palestrando sobre literatura. Também reingressou no curso de medicina, um marco neste período de sua vida. Além da literatura e pedagogia, suas áreas de atuação deram-se no campo da filosofia e da psicologia. (PAULA e MENDONÇA, 2009).

Salientam, os mesmos autores, que a propensão na área da psicologia moveu-se pelo interesse em compreender como funciona a mente do ser humano, a partir do trabalho com crianças que apresentavam dificuldades congênitas. Acreditava, no entanto, que além das formações biológicas, esta construção dava-se de acordo com relações culturais e sociais. Isso porque, durante seus estudos, aproximou-se da teoria de Karl Marx e Engels, devido às leituras que realizou sobre teóricos daquele período e pelo interesse em um modelo de sociedade melhor. Desta forma:

> A origem russa de Vygotsky contribuiu para que seus estudos recebessem influência do socialismo e estivessem voltados para as interações sociais e a construção coletiva do conhecimento [...]. A psicologia Soviética discutia a não universalidade de padrões de desenvolvimento. Nessa corrente psicológica, a estrutura e o funcionamento do psiquismo humano são construídos de acordo com a cultura dos indivíduos. (PAULA e MENDONÇA, 2009, p. 21).

A partir de 1924, Vygotsky intensificou seus estudos em psicologia. Sobrepondo-se às tendências empiristas e idealistas discutidas na época, apresentou-se no 2º Congresso Psiconeurológico, o mais prestigiado nesta área. Utilizando o método marxista, buscou superar a ausência de estudos materialistas sobre a consciência:

> [...] Vygotsky buscou superar essa situação usando o método dialético marxista ao apresentar a palestra sobre *A Metodologia da Investigação Reflexológica* e *Psicológica,* na qual expôs as bases de um pensamento para além da perspectiva vigente na Psicologia, propondo uma Psicologia de caráter materialista. (MOLL, 2002 *apud* PAULA e MENDONÇA, 2009, p. 29-30, grifo do autor).

Vítima de tuberculose, Vygotsky faleceu em 1934, aos 37 anos. Os autores acrescentam que, contudo, sua obra foi considerada revolucionária, por originar uma nova discussão dos modelos educacionais da época e das teorias em psicologia.

[9] Iniciada em 1917, na Rússia. Com a queda da monarquia czarista e vitória dos bolcheviques, pelo Partido Operário Social-Democrata Russo, liderado por Vladimir Lênin, a Rússia tornou-se um país socialista, posteriormente passando a chamar-se União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (Fundado oficialmente em 1922).

Fundamentados nas obras de Vygotski[10], González e Mello (2014) afirmam que ele se apoiou no marxismo a fim de compreender o funcionamento da mente humana, não apenas mencionando-o em seus estudos, mas utilizando o método materialista histórico-dialético para aprofundar suas pesquisas e a teoria que difundiu, pois "[...] tinha como motivação em sua obra identificar o mecanismo do desenvolvimento de processos psicológicos no indivíduo (formação do Psiquismo) por meio da aquisição da experiência social e cultural." (GONZÁLES e MELLO, 2014, p. 30).

Para estes autores, o método marxista possibilita pensar a relação das modificações psíquicas permeadas pela construção de signos no percurso cultural, interligando o objeto de estudo ao indivíduo, agente da investigação, através de um processo dialético.

Destacam, também, que entender o materialismo dialético nas obras de Karl Marx [11] requer compreender a concepção de "produção" que empregou constantemente em suas análises, como forma de descrever a formação do ser humano e as mudanças causadas por este na natureza, através do exercício do trabalho.

Sob o entendimento marxista, os autores apontam que é através do trabalho e do produto resultante deste, que o homem se apodera integralmente do significado de sua produção, alterando sua condição evolutiva. Isto é, "[...] o homem é um ser social, porque não consegue viver sozinho nem consegue ser humano na sua própria individualidade em si. O ser humano constitui-se em ser social por meio de seu trabalho." (GONZÁLEZ e MELLO, 2014, p. 25).

Os autores salientam que o domínio da natureza é uma característica presumidamente humana. Diferente do animal, que a utiliza de maneira orgânica e sem dela apropriar-se, as ações do homem envolvem a natureza em seus avanços de modo objetivo e consciente, por meio de uma relação dialética.

Referindo-se ao aporte vygotskyniano, Paula e Mendonça (2009) apontam que o ser humano se constitui de maneira ativa, através das relações sociais, contribuindo historicamente com a humanidade. Assim, suas ações entregam elementos que se

[10] VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas. Tomo I. Madrid: Visor Distribuidores, S.A., 1991; _____. Obras Escogidas. Tomo III. Madrid: Visor Distribuidores, S.A., 1996. Apud GONZÁLES e MELLO, 2014.

[11] MARX, K. O Capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999; MARX, K. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008. Apud GONZÁLES e MELLO, 2014.

tornam referências para outros indivíduos, que, por intermédio das interações, impulsionam a transformação social e de seus componentes.

Para Gonzáles e Mello (2014), através do método dialético, Vygotski apoiou-se na compreensão mais globalizada da psique humana, seu objeto de estudo, partindo de preceitos subjetivos para uma condição sólida, direcionado às origens desta complexidade do ser humano.

> [...] buscando esse método para ir a raiz do problema que se refere às funções psíquicas superiores, abraça o materialismo histórico-dialético [...]. Esta forma de fazer pesquisa, de ir à raiz da condição humana, significou uma verdadeira revolução nos princípios metodológicos que buscavam compreender o psiquismo humano ou as funções psíquicas superiores da ótica histórico-cultural. (GONZÁLES e MELLO, 2014, p. 31.)

Paula e Mendonça (2009) entendem que, para Vygotsky, é através do trabalho que o ser humano transforma o meio, movido pelas mediações e originando signos, que direcionam o pensamento e permeiam a cultura. As oportunidades de interação, através da mediação, alteram as ações humanas, gerando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

De maneira a consolidar este enfoque, constata-se que Vygotsky, apoiado nos fundamentos marxistas e através do método dialético, debruçou-se na compreensão do desenvolvimento psicológico do ser humano, originando a Teoria Histórico-Cultural, com o princípio de que a caracterização psíquica ocorre acompanhando as transformações realizadas pela humanidade, de acordo com o contexto histórico e social.

3.2 O desenvolvimento das funções psicológicas superiores

Consideramos que compreender a imaginação criativa como domínio psíquico a partir de Vygotsky, requer entender como desenvolvem-se as funções psicológicas e a consciência humana.

A teoria que surgiu com seu legado constitui algumas categorias, como as funções superiores, funções culturais complexas e a atividade. (ANDRÉ e BUFREM, 2012, p. 23).

Seguindo os pressupostos dialéticos, difundidos na pesquisa de Vygotsky para o estudo da mente humana,

> [...] a consciência surge no ser humano como resultado da forma evolutiva do seu processo de atividade superior, estabelecido pelo exercício do trabalho

> numa relação dialética entre a própria natureza e as relações humanas. (GONZÁLEZ e MELLO, 2014, p. 28).

Para André e Bufrem (2012), a intenção de Vygotsky esteve mais direcionada a coordenar um método para investigar as funções psicológicas do que em instituir teoria. Para ele, além da origem biológica, estas funções estão vinculadas às relações sociais e à cultura como elementos inseparáveis. A cultura é compreendida por Vygotsky como o processo histórico em si, que contempla totalmente a ação exercida pelo homem e o produto do seu trabalho. Por isso, estudou as funções psíquicas a partir da história e suas transformações, percursos em movimento.

Vygotsky usou o método materialista histórico-dialético para entender as funções psicológicas superiores, entre as quais "[...] destaca-se a escrita, assim como a percepção, a memória lógica e a atenção seletiva." (ANDRÉ e BUFREM, 2012, p.24). Segundo as autoras, para conhecer os fundamentos históricos das funções psicológicas, é necessário compreender sua origem, buscar suas raízes no desenvolvimento humano. Com esta finalidade, uma das características do método utilizado por Vygotsky é o estudo das funções psicológicas partindo de cada uma dessas "unidades" que as englobam, incluindo a imaginação criativa.

Entende-se que o estudo sobre a consciência humana requer um aprofundamento que nos leve a sua matriz, que é o desenvolvimento das funções psicológicas na formação da criança e da humanidade, enquanto sujeitos históricos e sociais, isto é, na sua relação com o meio e suas transformações.

Para Vygotsky (1989), no começo da vida predomina na criança a sua condição biológica como resposta às situações que vivencia. Conforme seu desenvolvimento avança, percorre estágios, nos quais começa a se apropriar dos signos e instrumentos instituídos culturalmente em seu contexto, como forma de estímulos. Desta maneira, passa a compreender suas funcionalidades no meio e a utilizá-los para guiar suas ações. Esta apropriação é mediada, incialmente, pelas pessoas mais próximas à criança e construída através das interações sociais envolvendo o emprego de signos e instrumentos.

> Observamos que as operações com signos aparecem como o resultado de um processo prolongado e complexo, sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica. *Isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos*; ao invés disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas. Cada uma dessas transformações cria as condições para o próximo estágio e é, em si mesma, condicionada pelo

> estágio precedente; dessa forma, as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, quanto a sua natureza, históricas. (VYGOTSKY, 1989, p. 51-52, grifo do autor).

André e Bufrem (2012) explicam que os instrumentos são recursos construídos pelos sujeitos para mudar o meio. Já os signos são mecanismos psíquicos, utilizados para mudar o próprio comportamento.

Essa apropriação, segundo Vygotsky (1989), é o que torna o ser humano diferente dos outros animais. Estes também estabelecem uma relação importante com a natureza, mas não são capazes de transformá-la. O comportamento mais complexo é o que desprende o homem de sua condição primitiva e o promove a um ser que produz cultura e transforma o meio. Assim se desencadeia a formação da consciência humana e o desenvolvimento das funções psicológicas, que tornam o homem um ser social, através de seu trabalho, em um processo histórico e cultural.

Esta observação também é atribuída, por exemplo, à percepção e à memória. De acordo com Vygotsky (1989), em seu estado biológico, a memória é movida por estímulos que resultam do ambiente natural. Mas, como função psicológica, é caracterizada pela influência dos signos culturais, que orientam a conduta, mostrando que o desenvolvimento psicológico do ser humano procede das transformações históricas, que vão além do amadurecimento nato.

Neste contexto, a memória alinha-se com o desenvolvimento da imaginação, pois esta é originada a partir de informações extraídas da realidade, que são armazenadas pela memória. Estes registros podem ser reproduzidos no cotidiano, ou servir para criar coisas novas, pela combinação desses elementos que foram tomados da realidade, a partir das experiências. Desta forma, a imaginação percorre um processo criativo, caracterizando-se como uma função psicológica. (VYGOTSKY, 2012).

De acordo com Vygotsky (2012), o desenho e a dramatização, orientados pelos jogos de representação na infância, são os gêneros mais estimados pelas crianças no processo da imaginação.

Em relação ao estudo sobre a raiz de algumas funções psicológicas, observou-se que o desenho, por exemplo, é um gênero que antecede a escrita, assim como o jogo e os gestos, tornando-se, portanto, seus “parentes genéticos”. (ANDRÉ e BUFREM, 2012). Observa-se que o desenvolvimento das funções psíquicas ocorre numa relação concomitante, associadas às interações e ao contexto.

Vimos que, através do trabalho e de sua produção, o ser humano modifica o meio. A origem dos signos e instrumentos, por meio das relações sociais, direcionam o pensamento e a cultura, historicamente. Neste contexto, a linguagem, para Vygotsky, é considerada uma atividade fundamental, pois representa as ações do homem à medida que permite as comunicações e compartilhamento de vivências. (PAULA e MENDONÇA, 2009).

Segundo André e Bufrem (2012), linguagem é compreendida por Vygotsky[12] pelo "significado", que, por sua vez, é entendido como um conceito abrangente, caracterizado por compor conjuntos, ao invés de elementos separados. A capacidade de generalizar é uma das condições que concede diversos significados e sentidos à palavra. Para as autoras, a linguagem também contempla a atividade:

> O desenvolvimento da linguagem pela criança também ocorre a partir da atividade. Nas primeiras etapas da aquisição da linguagem, a palavra é, para a criança, um meio de comandar sua ação em direção aos objetos com os quais ela tem certo contato sensorial. A palavra permite que a criança apanhe, sinta e distinga os objetos. Nos estágios ulteriores do desenvolvimento da palavra, quando a criança utiliza e compreende a linguagem, os processos de aprendizagem evoluem e se complexificam. Dessa forma, a aprendizagem de conhecimentos provoca na criança as ações interiores, ou seja, as operações intelectuais, sendo estas o ponto de partida para a formação de conceitos. (ANDRÉ e BUFREM, 2012, p. 27).

Para Vygotsky (1989), em primeira instância, a linguagem aparece na infância como uma forma de estabelecer contato com os demais. Posteriormente, ao ser internalizada, torna-se uma função psíquica interior, permitindo a organização de pensamentos.

Debruçado nestes conceitos, Vygotsky (1989) estabelece a definição de "zona de desenvolvimento próximo", que ocorre através da mediação. Parte-se daquilo que a criança já domina (nível real), com direção àquilo que poderá realizar (nível potencial). Intermediariamente, o sujeito percorre a zona de aproximação entre estes dois níveis, que ocorre justamente pela ação mediada, no caso da criança, pelo adulto mais próximo, ou, no contexto escolar, pelo educador. A relação entre aprendizagem e desenvolvimento é estabelecida quando a primeira desencadeia diversos aspectos interiores que são desenvolvidos, exclusivamente, por meio das interações da criança com outros indivíduos. Estes processos, ao serem adquiridos internamente pela criança, constituem as aquisições independentes.

[12] _____. Pensamiento y lenguaje. Trad. José María Bravo. In: _____. Obras Escogidas II. Madrid: Visor, 1993. 484p. Apud ANDRÉ e BRUFEM, 2012.

> Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 1989, p. 101).

Assim, podemos concluir que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, segundo Vygotsky (1989), ocorre nas interações e de maneira mediada. Resultantes, historicamente, da atividade do homem como ser social e cultural, as funções psicológicas superiores constituem-se como a organização complexa na formação da consciência humana.

A imaginação, como veremos, é considerada por Vygotsky (2012) uma função psicológica fundamental que desencadeia a criatividade, pela qual o homem socio-historicamente modificou o meio e a natureza, adaptando-se e produzindo novos elementos, ideias, ciência e arte, por meio da atividade criadora.

3.3 O desenvolvimento da imaginação criativa segundo Vygotsky

O desenvolvimento da imaginação como motivação para a atividade criadora, é considerado uma das construções teóricas mais importantes para os estudiosos da teoria instituída por Vygotsky e para os profissionais da educação.

Vygotsky (2012) considera como ato criativo qualquer ação que gere algo novo, seja de origem externa ou elaborada a partir de uma atividade mental/sentimental do indivíduo.

Para explicar o funcionamento do processo criativo, o psicólogo russo apresenta, dentro do contexto do desenvolvimento da imaginação, o desempenho de duas atividades: a reprodução e a criação.

A primeira refere-se ao que denomina como “atividade reprodutora”. Descreve que ela ocorre motivada pela memória e baseia-se na reincidência do que o sujeito já internalizou durante suas vivências. Trata-se de uma capacidade de reproduzir mentalmente e expressar coisas ou experiências, que estão armazenadas em espécies de registros mentais.

O desenvolvimento da criatividade revela a importância que possui o armazenamento das experiências já vivenciadas pelo sujeito, de maneira que favoreça sua adaptação ao meio, no qual é capaz de criar hábitos, a partir das informações que conservou anteriormente e à medida que as situações do cotidiano

se repetem. O que garante esta preservação, segundo o autor, é a “plasticidade nervosa” do cérebro, ou seja, a habilidade de modificar ou preservar estes indicativos. Vygotsky (2012) exemplifica com a imagem da folha de papel dobrada ao meio, que permanece com a marca, ainda que volte ao seu formato original. De maneira parecida ocorre com a memória, capaz de reproduzir aspectos que são similares.

A segunda, a atividade criadora, como o próprio nome indica, torna o sujeito capaz de criar, combinar e formular ideias. Deste princípio, Vygotsky (2012) explica que o cérebro não apenas armazena e reproduz situações vivenciadas, mas é capaz também de produzir e relacionar cenários a partir destas experiências. Complementa que esta ação é denominada pela psicologia como “imaginação ou fantasia”. O que direciona o ser humano ao novo é justamente esta capacidade de criar.

> Se a atividade do homem se reduzisse apenas à reprodução do passado, então seria uma criatura orientada somente para o passado e incapaz de se adaptar ao futuro. É precisamente a atividade criadora do homem que desperta a sua essência que está orientada para o futuro, tornando-o criativo e modificando o seu presente. (VYGOTSKY, 2012, p.24).

Deste apontamento, entende-se que o desenvolvimento criativo guia o ser humano para a evolução, através das atividades combinatórias que é capaz de fazer e que o permitem criar e alterar o meio.

Hillesheim (2015) entende que o pensamento vygotskyniano em relação à atividade criadora, refere-se à influência no comportamento do ser humano, que o leva a transformar o meio e a idealizar o novo. Desta maneira, qualquer ação do sujeito que vá além da reprodução e crie algo, é considerado criatividade.

Destaca-se que a atividade criadora, através da imaginação, move o mundo cultural nas produções artísticas, científicas e tecnológicas. Citando os estudos de Theodule Ribot (1839-1916), Vygotsky (2012) enfatiza o quanto a capacidade criativa permeou as invenções ao longo da história. Sejam elas de maior ou menor valor social, todas derivaram da imaginação para o progresso das ações humanas, isto é, a imaginação concretizada através da atividade criadora.

Neves-Pereira e Branco (2015) apontam que entender a criatividade como um fator do desenvolvimento do ser humano é considerar o indivíduo como um sujeito criativo, mensurando aspectos culturais, sociais e históricos como elementos influenciadores do potencial criador.

Vygotsky (2012) considera que, do ponto de vista científico, criatividade é o que acontece em qualquer situação na qual o ser humano exerça a imaginação, que lhe

possibilita combinar elementos e apresentar uma nova criação. Compreende a criatividade não como um talento, mas como um requisito para o desenvolvimento humano.

Hillesheim (2015) complementa que “Ao contrário do que se prega popularmente, a criação não é um privilégio de poucos e seletos gênios, pois tudo o que nos rodeia e foi criado pelo homem é produto da imaginação, da atividade criadora.” (HILLESHEIM, 2015, p. 274).

Percebe-se a importância em atribuir à imaginação, sobretudo nos contextos escolares, o seu significado real, como um processo de domínio psicológico. Compreender como sua função é decisiva para a transformação, através da atividade criadora, permite repensar as práticas educativas que, algumas vezes, não atentando-se ao conceito de imaginação, podem ser direcionadas ao pensamento de que a criatividade é um talento para poucos.

Assim, através da mediação, o ambiente escolar deve servir como estímulo ao processo criativo, oportunizando às crianças experiências diversas. A criatividade, explica Brolezzi (2015), não é exercida a partir do vazio. É constituída através da articulação de aspectos reais e fantasiados. Para exercer a atividade criadora, é necessário associá-la aos elementos extraídos das experiências.

Vygotsky (2012) afirma que o processo criativo é bastante acentuado na infância, desde os primeiros anos, quando a atividade criadora acontece principalmente através dos jogos. Retoma-se, aqui, a importância dos setores da educação tratarem de sua promoção no desenvolvimento da criança.

> [...] o jogo da criança não é uma simples recordação do que viveu, é antes uma reelaboração criativa das impressões já vividas, uma adaptação e construção a partir dessas impressões, de uma nova realidade-resposta às suas exigências e necessidades afetivas. (VYGOTSKY, 2012, p. 27).

De acordo com esta ideia, Brolezzi (2015), mencionando um comentário de Smolka (2009), considera que atividades como a dramatização, contos e brincadeiras de faz de conta, possibilitam à criança constituir os jogos de representação. Ressalta que, através da linguagem e das experiências, as crianças exercitam a imaginação, executando papéis diversificados. Esta ação permite que a criança interiorize aspectos culturais, idealize e construa vínculos.

É possível considerar que o ensino, com a utilização dos jogos como estímulo, através das atividades lúdicas, gere condições significativas para o desenvolvimento da imaginação da criança, e, consequentemente, da atividade criadora.

Compartilhando deste pensamento, Hillesheim (2015) aponta que é essencial pensar o ambiente escolar de modo que favoreça o desenvolvimento da atividade criativa. Retoma que quanto mais experiências forem possibilitadas à criança, maior será o seu potencial criativo, uma vez que este processo ocorre gradativamente e depende da experiência e da combinação de elementos.

Vygotsky (2012) salienta que a atividade criativa possui aspectos peculiares durante cada fase da infância, que se articulam às experiências de vida. Com base na concepção de Ribot sobre a maturação e acúmulo de experiências, menciona que, pedagogicamente, se o objetivo é contribuir com o desenvolvimento da atividade criativa da criança, é necessário alavancar a sua vivência, possibilitando-lhe experiências, pois, “[...] quanto mais rica a experiência, tanto mais deverá ser rica, em circunstâncias semelhantes, a imaginação.” (VYGOTSKY, 2012, p. 32).

Acerca deste posicionamento, Hillesheim (2015) defende que, tendo em vista o período que a criança permanece na escola, a qualidade das atividades pedagógicas é um fator decisivo no estímulo da imaginação.

Brolezzi (2015) complementa que a imaginação é essencial para a construção de ideias do sujeito, e, o papel mais relevante desta em seu desenvolvimento, se dá em possibilitar o aumento de experiências.

Vygotsky (2012) acredita que, para melhor compreender a atividade criativa, é importante definir a articulação existente entre o real e a fantasia na ação humana. Para isso, apresenta em sua obra, quatro maneiras de como se evidenciam estes fatores durante o processo, definindo a imaginação como uma função psicológica fundamental.

Primeiramente, baseia-se na ideia já mencionada de que qualquer ação proveniente da imaginação tem conexão com elementos extraídos da realidade. Enfatiza que a atividade criadora está diretamente relacionada às várias combinações de experiências vivenciadas, que resultam em uma rica bagagem, servindo como inspiração para a imaginação, o que considera como “[...] a primeira e a mais importante lei a que se subordina à atividade imaginativa [...]”, pois “[...] é com a acumulação da experiência que começa a imaginação.” (VYGOTSKY, 2012, p.32).

Entende-se que, por mais fantasiosa que pareça a narrativa, sempre parte da combinação com os elementos da realidade.

> [...] a imaginação pode criar novos e novos graus de combinações, misturando, em primeiro lugar, os elementos da realidade [...], combinando depois as imagens da fantasia [...]. Mas os elementos derradeiros, a partir dos quais são criados os elementos da realidade mais distante da representação fantástica, mesmo esses elementos últimos, são sempre elementos da realidade. (VYGOTSKY, 2012, p. 32).

O autor considera ser mais profunda a segunda maneira indicada para compreender o vínculo entre imaginação e realidade. Define como um passo complexo da imaginação, no qual obtém-se base nas experiências, mas surge uma transformação que vai além apenas da reprodução. Parte-se dos elementos extraídos da realidade individual, mas ocorre de maneira mais acentuada devido às interações, possibilitando criar combinações novas através das experiências de outros sujeitos, compartilhadas através da socialização, o que atribui um formato superior a imaginação. Por exemplo, "[...] se ninguém tivesse visto nem descrito um deserto africano e a Revolução Francesa, formar uma ideia adequada de deserto ou de Revolução Francesa seria uma tarefa completamente impossível." (VYGOTSKY, 2012, p. 34-35).

Compreende-se que a imaginação adquire uma importância maior no campo das experiências humanas, pois percorre novos caminhos para a ampliação do conhecimento e exercício da criatividade, considerada pelo autor como uma atividade fundamental para a capacidade intelectual do ser humano:

> [...] deste modo, ele poderá imaginar o que nunca viu; poderá, a partir da descrição do outro, representar para si também a descrição daquilo que na sua própria experiência pessoal não existiu, o que não está limitado pelo círculo e fronteiras estritas da sua própria experiência, mas pode também ir para além das suas fronteiras, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica e social de outros. (VYGOTSKY, 2012, p. 36).

A terceira forma de articulação entre imaginação e realidade está direcionada ao campo das emoções, no qual os sentimentos são retratados através de imagens mentais, possibilitando a escolha de pensamentos e sensações que envolvem o indivíduo. Vygotsky (2012) explica que são manifestações exteriores e interiores relacionadas ao contexto, nas quais as emoções refletem na imaginação. Significa que a percepção interna, que se tem sobre o momento vivenciado, reflete no âmbito externo, de acordo com o sentimento produzido. Assim, a imaginação forma-se a partir

de uma combinação entre imagens e emoções, que se difere das relações entre as experiências e a construção intelectual.

Desta forma, o processo não ocorre pela memória de experiências vividas anteriormente, mas é produto de uma relação afetiva. Por outro lado, revela que também ocorre a influência da imaginação sobre as emoções, na qual as sensações fantasiadas resultam em sentimentos reais, que são incorporados pelo sujeito.

Por fim, a quarta forma de relação entre imaginação e realidade, apresentada por Vygotsky (2012), caracteriza-se pela materialização do que foi imaginado. A fantasia torna-se real a medida em que se concretiza na forma de um objeto novo, uma ferramenta, por exemplo, que resulta das combinações realizadas pelo sujeito, entre elementos reais e fictícios. Produções que

> [...] não correspondem a nenhum exemplo existente na natureza, mas surgem da ação mais convincente e da ligação prática com a realidade, uma vez que, corporizadas, tornaram-se tão reais como as outras coisas e exercem a sua ação no mundo exterior. (VYGOTSKY, 2012, p. 41).

É possível compreender que, historicamente, os resultados deste tipo de combinação realizada pelo homem, provenientes da imaginação, acarretaram a evolução e adaptação ao meio.

Neste sentido, o autor aponta que os fatores intelectuais e emocionais também podem atuar em conjunto no processo da atividade criadora, originando algo mais subjetivo e abstrato, no campo das artes, por exemplo, podendo também influenciar de maneira intensa o pensamento coletivo.

Assim, a adaptação ao meio é um fator essencial ao processo da atividade criadora, pois na ausência de estímulos para pensar em novas ideias, a mudança no ambiente não seria promovida. Sendo assim, a criatividade caracteriza-se por ser um ato contínuo e histórico.

> A presença de necessidades e aspirações põe deste modo em movimento o processo imaginativo e faz renascer os traços das excitações nervosas que fornecem um material que possibilita o seu funcionamento. Estas duas condições são necessárias e suficientes para que compreendamos a atividade da imaginação e de todos os processos que nela entram. (VYGOTSKY, 2012, p. 53).

Para Hillesheim (2015), pode parecer exagerado refletir sobre a atividade criadora como um princípio das necessidades humanas de adaptar-se ao meio. Porém, de acordo com o pensamento vygotskyniano, é justamente a atividade criadora que orienta a mudança, estimula o pensamento e o transforma.

Como se pode constatar, para Vygotsky (2012) a criação é considerada o produto do processo da imaginação, tomando como referência elementos do âmbito externo e interno, que são transformados e constituem uma nova forma.

Segundo Neves-Pereira e Branco (2015), no pensamento deste teórico, a criatividade caracteriza-se como sendo uma das funções psicológicas. O contexto histórico e o ambiente influenciam na capacidade criadora do sujeito, originando conexões individuais. O criar está associado à cultura e à trajetória desenvolvida pelo ser humano, no qual o produto criado é o resultado do processo. A atividade criadora ocorre, portanto, a partir das experiências sociais do sujeito, orientado pelas aprendizagens durante o processo de desenvolvimento.

Mozzer e Borges (2008) destacam que o processo criativo ocorre concomitantemente às demais funções psicológicas, durante o desenvolvimento da criança, no qual a imaginação constitui conexões intrínsecas com a memória e o pensamento.

De acordo com Vygotsky (2012), o processo criativo é formado pelos atos de dissociar e associar as percepções realizadas pelo sujeito. O primeiro refere-se à segregação dos elementos extraídos das experiências, que são comparados e armazenados de acordo com essas impressões. Em seguida, ocorre a transformação, de acordo com as sensações internas que foram construídas sobre eles. O autor explica que isso acontece porque as concepções da realidade que adquirimos possuem representações que se movimentam, permanecem ou se dissolvem e, é neste fluxo, que as modificações internas são constituídas.

Assim, ocorrem processos que são essenciais ao ato de imaginação, principalmente para a criança. O exagero, por exemplo, é demonstrado nestas combinações como sensações internalizadas que foram modificadas, expressadas como algo excepcional e grandioso. O exagero constitui parte essencial do mundo das artes e da esfera científica. (VYGOTSKY, 2012).

Posteriormente, Vygotsky (2012) indica que ocorre a associação dos elementos fragmentados e modificados. É o momento em que ocorre a inclusão destes em um sistema mais elaborado, no qual a atividade criativa ocorre, de fato, com a materialização destes novos elementos, modificados e concretizados.

Vygotsky (2012) afirma que a maneira como a imaginação ocorre em crianças e adultos é diferente. Para a criança, os aspectos relevantes em sua atividade criadora

caracterizam-se pelo que escuta e observa. Em cada etapa da infância a atividade criativa opera de maneira singular. Uma vez que a imaginação procede das experiências, na criança, estas ocorrem de maneira gradual, diferente do adulto que possui já uma vasta vivência. Além disso, os desejos e a relação com o contexto também são distintos entre adultos e crianças.

Aponta que alguns estudiosos consideram que, na infância, a imaginação ocorre de maneira mais ampla, pois é a fase em que a fantasia ganha destaque e, à medida que a criança cresce, o ciclo fantasioso tende a reduzir. No entanto, Vygotsky (2012) acredita que, cientificamente, há controvérsias, uma vez que as experiências da criança são mais reduzidas que a do adulto, assim como seus anseios e envolvimento com o meio, devido ao seu curto tempo de vida. Como todos estes fatores são essenciais à imaginação, a atividade criativa chega a níveis mais elevados na vida adulta.

Mozzer e Borges (2008) enfatizam que a imaginação resulta da diversidade de experiências vivenciadas pelo sujeito. Desta forma, quanto maior a bagagem de experiências, maior serão os indicativos para o trabalho da imaginação. É nisto que consiste a diferença do potencial criador em crianças e adultos.

> Além de a criança ter menos experiência do que o adulto, ela perde na sua capacidade de fazer relações combinatórias deste material (sínteses combinatórias). A imaginação infantil seria, então, um primeiro nível de desenvolvimento da criatividade adulta. (MOZZER e BORGES, 2008, p.7).

Em sua teoria, Vygotsky (2012) aponta que o período em que a imaginação passa para etapas mais avançadas é a adolescência, na qual os fatores sexuais surgem. Neste estágio, o adolescente ainda carrega fantasias provenientes da infância, mas passa a atribuir aspectos relacionados à vida adulta. Por isso a denomina de “fase de transição”.

> É justamente isto que caracteriza a própria idade como crítica ou transitória: é a idade em que o equilíbrio psicológico infantil é quebrado e o equilíbrio do organismo adulto ainda não foi alcançado. Deste modo, a imaginação deste período caracteriza-se pela fratura e a destruição e pela procura de um novo equilíbrio. (VYGOTSKY, 2012, p. 63).

Uma das características desta transição, é o fato de o adolescente reduzir o apreço pelos seus desenhos, jogos infantis e histórias fantasiadas, dando lugar às obras literárias, pois conforme passa para outro estágio de desenvolvimento, mudam os recursos e o gosto para a criação. (VYGOTSKY, 2012).

Como o objeto deste estudo pauta-se na criança pequena, não se pretende estender a temática sobre a etapa de transição. A abordagem realizada sobre ela apenas foi considerada importante para compreender o processo da imaginação no desenvolvimento do ser humano.

Acerca da escrita criativa, Vygotsky (2012) menciona que, em relação à criança pequena, alguns teóricos sugerem uma divisão denominada período da “expressão oral”, que ocorre dos três aos sete anos. O que o autor pretende demonstrar com isso, é que a escrita é mais complexa que a oralidade. Exemplifica que, quando solicitado a uma criança de sete anos que escreva, ela utilizará uma linguagem equivalente à da idade de dois anos. Acredita que, neste sentido, a linguagem oral se sobrepõe a linguagem escrita, pois a criança não escreve ainda de acordo com os seus pensamentos e, quanto menor a idade, mais simples será sua produção escrita.

Em seu entendimento, as associações formadas pela criança possibilitam a criação à medida que verbaliza o que está criando. “A criança desenha e fala ao mesmo tempo sobre o que está a desenhar. A criança dramatiza e compõe o discurso para a sua personagem.” (VYGOTSKY, 2012, p.110).

Defende que a criatividade da criança deriva do jogo, pois este provoca nela o desejo de externalizar o seu sentimento e colocar em prática o seu desempenho criativo, além de permitir que a criança demonstre suas vontades e vivências.

O teórico enfatiza que, a melhor forma de motivar as crianças para a criatividade e o desenvolvimento artístico, é proporcionando a necessidade de criar no próprio contexto. Trazendo o pensamento de Zhurin, discorre sobre a utilização de revistas e jornais de parede, nos quais as crianças podem expressar o que mais lhe agrada no sentido criativo: desenhos, pinturas, escritas, recortes, de maneira que os mais experientes possam inspirar as crianças menores, pois, de acordo com Vygotsky (2012), os resultados são melhores quando as crianças produzem de maneira livre e a partir de suas preferências, do que quando forçadas.

Neste sentido, Hillesheim (2015) aponta que a conduta impositiva no contexto escolar, ou a coerção, podem inibir os interesses da criança e afastá-la das possibilidades de desenvolver a autonomia. O ambiente escolar deve estimular a imaginação, pois “Uma perspectiva educativa voltada para a atividade criadora inclui momentos de conversa, brincadeiras, histórias, interação com diversos materiais, experiências com linguagens diferentes.” (HILLESHEIM, 2015, p. 277).

Vygotsky (2012) destaca a importância de que seja realizado, na escola, um trabalho de escrita de revista, ou jornal mural, cujo objetivo seria produzir a escrita criativa o mais próximo possível da vivência pessoal da criança. Atividades como esta permitem que a criança compreenda os motivos pelos quais deve aprender a escrever.

A escrita, desta maneira, reproduz situações reais de interação social, tornando-se atividade significativa e fazendo com que a criança sinta necessidade de ler e escrever. Além da escrita em atividades significativas, é importante que a escola também proporcione oportunidades para jogos e brincadeiras.

Para Mozzer e Borges (2008), através da brincadeira a criança reformula suas ações, na tentativa de responder aos seus anseios, e não apenas reproduzem a realidade e as próprias experiências.

> Claro que nessas brincadeiras as crianças reproduzem boa parte do que elas vêem e vivem, portanto, a maior parte deste comportamento é imitativo, mas esses elementos de experiências anteriores não são sempre reproduzidos nas brincadeiras exatamente como eles aconteceram na realidade, existindo uma recombinação de elementos ou atividade criativa combinatória que constroem uma nova realidade e que, segundo este autor, estão relacionadas com a necessidade da criança. (MOZZER e BORGES, 2008, p. 7).

De acordo com as contribuições teóricas apresentadas, compreende-se que todas as manifestações das crianças, nas quais o processo criativo é estimulado, através das interações, contribuem significativamente para o desenvolvimento e aquisição de domínios psíquicos, dentre os quais, a imaginação criativa. Entende-se que a criatividade surge das relações sociais e provoca transformações históricas, expressas através da cultura, da ciência e das artes, modificando o presente e possibilitando avanços.

3.3.1 O teatro e o desenho como modalidades essenciais na atividade criadora da criança

Como observado anteriormente, as crianças expressam-se através de várias atividades que remetem à imaginação. O desenho e a dramatização são consideradas as formas mais apreciadas pelas crianças menores, que costumam utilizar jogos de representação como uma forma de demonstrar suas necessidades e desejos.

Para Vygotsky (2012) o teatro é um dos gêneros mais exercidos por crianças, a partir da atividade oral. Esta preferência pode ser explicada pelo fato de a criança

realizar, por meio da atividade dramática, as suas próprias ações. Através da imitação, reproduz suas experiências, e, com a imaginação, cria situações que nunca vivenciou.

Mozzer e Borges (2008) apontam que quando a criança brinca, através dos jogos de imitação ou de faz-de-conta, ocorre uma manifestação psíquica fundamental no desenvolvimento. Trata-se da imaginação como um processo, para a criança, "[...] que lhe permite desprender-se das restrições impostas pelo ambiente imediato. Ela é agora capaz de modificar o significado dos objetos, transformando uma coisa em outra." (MOZZER e BORGES, 2008, p.9-10).

Entende-se que, enquanto brinca, a criança parte de situações vivenciadas, mas é capaz de elaborar novos contextos através da imaginação. Vygotsky (2012) considera que durante a dramatização a criança completa o ciclo da imaginação. A ilustração mental, criada a partir de elementos da realidade, materializa-se no processo da atividade criadora.

Para Oliveira e Stoltz (2010), o teatro pode ser um articulador entre o sujeito e o meio, oportunizando a atividade criativa, pois:

> [...] no uso da linguagem, de ações nas representações, na mobilização da imaginação e da criatividade, na realização em determinado tempo e espaço e com determinados sujeitos é um universo peculiar de interação social e de manifestação da cultura que pode cumprir diferentes objetivos. (OLIVEIRA e STOLTZ, 2010, p. 90).

Vygotsky (2012) define que a base da criatividade na infância é a expressividade. Por isso, a atividade teatral possui mais afinidade com os jogos, pois é composto por diversos gêneros criativos. A autonomia da criança ao preparar as representações e a verbalização, característica do jogo infantil, abre portas para as mais variadas manifestações de criatividade na infância. A preparação faz parte do jogo e a atividade verbal surge como uma necessidade de expressão por parte da criança.

A maior relevância na atividade criativa da criança está não apenas nos resultados, mas no processo da criação, no qual coloca em prática a imaginação. Durante a atividade criativa, é importante que todo o enredo seja construído pela criança, pois somente assim a dramatização terá o real valor para ela, pois "[...] impor às crianças um texto de outra pessoa conduz a um desalento mental; do mesmo modo, o objetivo e o caráter principal da peça devem ser próximos e compreensíveis para as crianças." (VYGOTSKY, 2012, p.120).

Oliveira e Stoltz (2010) consideram o teatro uma das categorias artísticas mais significativas no que se refere às possibilidades de socialização, de interiorização de aspectos culturais e manifestações afetivas, além de utilizar-se de funções psicológicas como a memória, atenção, expressões corporais e orais. Consideram a escola um ambiente rico em possibilitar experiências relacionadas à dramatização, onde o teatro pode tornar-se importante aliado no desenvolvimento e aprendizagem, através do seu potencial criativo.

> Dentre os contextos que têm papel central na aprendizagem e desenvolvimento humano está o escolar. É na escola que os sujeitos têm acesso aos fundamentos científicos do conhecimento. A função primordial do professor é organizar o meio de modo a provocar o interesse da criança e levá-la a agir para aprender, pois é a atividade do sujeito sobre o mundo que lhe permite apropriar-se do conhecimento e da cultura. (OLIVEIRA e STOLTZ, 2010, p. 80).

Seguindo o enfoque da dramatização, Vygotsky (2012) constata que a criação oral e o desenho são as principais atividades que permeiam a infância, sobretudo as crianças em idade pré-escolar. Aponta que, neste período, o desenho é muito presente e as crianças o realizam com frequência, mas este interesse pode declinar se não existir motivação, principalmente do contexto escolar.

Neves-Pereira e Branco (2015) consideram que a formação do profissional para atuar em uma proposta de ensino que valorize a atividade criadora, deve abranger conhecimentos específicos acerca do potencial criador e analisar a maneira como se concebe o desenvolvimento da criança.

Na interpretação de Hillesheim (2015), para impulsionar a criatividade como um modo de pensar, faz-se necessário que sua implementação ocorra na rotina escolar desde o início da frequência da criança. Assim, as experiências e o contato com a produção artística habituam-se gradativamente, através do planejamento escolar e da rotina.

Vygotsky (2012) acredita que existe uma conexão entre a personalidade da criança e o desprendimento para a atividade do desenho, pois é através dele que a criança encontra meios mais favoráveis para expressar seus pensamentos. O autor discorre sobre as características do desenho infantil, apresentadas por Georg Kerschensteiner (1854-1932), em quatro níveis.

O autor aponta que o primeiro ocorre aproximadamente na faixa etária dos seis anos, no qual a criança é mais guiada por aspectos motores. É considerado um estágio de esquemas, no qual a criança produz o desenho ainda de forma distante da

semelhança com o objeto real. A estrutura utilizada por ela demonstra traços análogos e esquematizados, e, o principal aspecto desta etapa, é que a criança desenha de acordo com a memória que construiu sobre os elementos, não conforme as características naturais do que está sendo representado. (VYGOTSKY, 2012).

Um exemplo está relacionado ao desenho de membros do corpo humano ligados diretamente à cabeça, com a ausência do tronco, uma parte consideravelmente grande. Surgem, a partir desta esquematização, os denominados "desenhos raio x", nos quais a criança representa componentes não visíveis em um primeiro plano. Ao desenhar uma pessoa, por exemplo, realiza primeiro os traços do esquema corporal e depois a roupa, deixando visíveis as pernas e roupas debaixo. Acrescenta que, nesta fase, a criança "[...] desenha o que sabe sobre o objeto e não o que vê." (VYGOTSKY, 2012, p. 127). É como se estivesse narrando para si mesma o que está desenhando, enquanto o faz.

O segundo estágio, segundo Kerschensteiner, apresentado por Vygotsky (2012), constitui-se pelo aparecimento de formas e linhas na representação. Os desenhos ainda se caracterizam pela esquematização, mas avançam na aproximação com o objeto real. Já na terceira etapa, o esquema torna-se ausente e, apesar da produção não se constituir pela total semelhança com o elemento natural, ocorre um delineamento mais elaborado dos traços, uma espécie de perímetro que o aperfeiçoa. A criança passa a desenhar da maneira como enxerga a realidade, com perspectiva observadora.

Mencionando o pensamento de Kerschensteiner, Vygotsky (2012) aponta que, se não estimuladas através do ensino, sobretudo antes dos dez anos de idade, dificilmente as crianças ultrapassam a terceira fase. Assim, é legitimo o pensamento do autor de que as condições e o meio influenciam diretamente no processo criativo.

O quarto estágio refere-se às crianças maiores, a partir dos 11 anos de idade. Como já especificamos, o foco desta pesquisa é voltado às crianças pequenas. Contudo, para compreender melhor a apresentação de Vygotsky (2012) sobre as contribuições de Kerschensteiner em relação ao desenho infantil, considerou-se importante finalizar a abordagem, em que a explanação será breve.

Retomando a reflexão sobre o último estágio do desenho infantil, trata-se da faixa etária que se aproxima da idade de transição, em que surge o desinteresse pelo desenho e os desejos voltam-se com maior intensidade para outras produções

artísticas, sobretudo as obras literárias. Por isso, Vygotsky (2012) enfatiza que a criação através do desenho permanecerá na área de interesse da criança, neste nível, apenas se estimulada.

Finaliza mencionando que, nesta etapa, o desenho é aprimorado, ganha características tridimensionais e é concebido na forma do objeto natural. É considerado um módulo mais avançado de produção plástica, que a minoria das crianças alcança. Destaca que a evolução em relação à produção, neste contexto, dá-se na ampliação da observação feita pela criança, pois à medida que suas percepções visuais aumentam, as habilidades motoras ficam subordinadas. (VYGOTSKY, 2012).

Enfatiza-se, mais uma vez, a autonomia que deve ser possibilitada à criança durante o processo criador, permitindo-lhe partir de suas próprias aspirações, bem como a importância dos estímulos na produção criativa e artística no contexto escolar, pois a imaginação permeia as conquistas e evoluções humanas:

> Por isso, o objetivo educacional mais significativo do trabalho pedagógico é a orientação do comportamento da criança na idade escolar, com a intenção de a preparar para o amanhã, na medida em que o desenvolvimento e o exercício da criatividade constituem a principal força no processo de concretização deste objetivo. A formação de uma personalidade criativa virada para o futuro prepara-se através da imaginação criativa materializada no presente. (VYGOTSKY, 2012, p.142).

Hillesheim (2015) considera que o ambiente escolar, além de estimular o desenvolvimento, amplia as possibilidades de alcance dos elementos culturais. Em sua interpretação, acredita que, para Vygotsky, a escola ideal é a que auxilia a criança a alcançar percepções e capacidades que ainda estão fora de seu domínio. Por isso, enfatiza que é preciso que a escola compreenda os aspectos culturais como condição fundamental no processo de aprendizagem, conceito que é compreendido por ele como crucial para a formação das funções psíquicas.

A autora complementa que, se o objetivo da escola é favorecer a prática de experiências, de modo a contribuir para o processo da atividade criativa e estimular a imaginação, uma importante iniciativa que pode permear a proposta pedagógica é o oferecimento de recursos diversificados, que podem fortalecer as experiências do sujeito.

Considera, também, que a escola que se preocupa em executar um trabalho pensando em desenvolver a criatividade, demonstra um posicionamento comprometido com o futuro, com o meio e sua formação crítica.

> Se considerarmos que o verdadeiro sentido psicológico de criar é fazer algo novo, fica evidente perceber que criar é importante, pois dá ao ser humano a possibilidade de interagir e modificar o mundo ao seu redor, suas relações com o outro e consigo mesmo. (HILLESHEIM, 2015, p. 276).

Com isso, acredita-se que o contexto escolar precisa estar comprometido com o desenvolvimento do potencial criador e apresentar, pedagogicamente, propostas que possibilitem experiências diversificadas, pois a atividade criadora, conforme aponta Vygotsky (2012), é o processo que gera modificações sociais e conduz a avanços.

Desta perspectiva, analisaremos a construção da BNCC para a educação de crianças pequenas, uma vez que é a base para a organização dos currículos escolares, que orienta todo o trabalho pedagógico. Partindo desta compreensão, pensa-se que deveria ser, portanto, o guia para que as crianças sejam estimuladas ao desenvolvimento da imaginação, promovendo a atividade criadora, já que na concepção de Vygotsky (2012) a imaginação é a condição para se planejar o futuro de maneira criativa, com avanços pensados desde o presente, inseridos integralmente na cultura, história e relações sociais.

Para que isso aconteça, necessário seria que a imaginação fosse contemplada pelo documento orientador dos currículos, como uma função psicológica superior. No entanto, o que encontramos é uma base formulada a partir do desenvolvimento de “competências essenciais”, especialmente guiadas para a produtividade econômica.

4 A IMAGINAÇÃO NA BNCC PARA CRIANÇAS PEQUENAS: ANÁLISE SOBRE A PERSPECTIVA DE VYGOTSKY

Nesta etapa do estudo, apresentamos uma análise crítica da proposta de organização curricular da BNCC (2018), para a educação de crianças pequenas. Para isso, utilizamo-nos do recurso da pesquisa documental e bibliográfica, explicadas por Severino (2013), no início deste estudo.

A análise a seguir, pretende apresentar o tratamento da BNCC em relação ao desenvolvimento da imaginação criativa, sob a perspectiva da teoria de Vygotsky. Cabe lembrar que, de acordo com o pensamento deste teórico, a imaginação é a impulsionadora da atividade criativa como uma função psicológica superior, responsável pelos avanços produzidos pela humanidade. Desta forma, o homem constitui-se por um ser histórico e, que por meio das relações sociais, produz cultura.

A BNCC, em contrapartida, pauta-se na aprendizagem de competências essenciais, que devem ser alcançadas através da Educação Básica.

4.1 A criança pequena: concepções na BNCC e na teoria de Vygotsky

O texto a seguir pretende apresentar o desenvolvimento da criança na faixa etária dos 4 e 5 anos, segundo a teoria de Vygotsky, e a visão da criança pequena no documento norteador das organizações curriculares.

Para a BNCC (2018), a criança pequena é a que está em idade pré-escolar, cuja faixa etária atribuída é dos 4 anos a 5 anos e 11 meses. Anterior a esta menção, o documento traz como concepção de criança a definição encontrada nas DCNEI, no artigo 4º:

> [...] 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, art. 4 *apud* BRASIL, 2018, p. 37).

A BNCC (2018) traz à tona a obrigatoriedade do ensino, no Brasil, dos 4 aos 17 anos pela Emenda Constitucional Nº 59/2009, incluída, também, na LDB pela Lei Nº 12.796/2013, definindo, portanto, a obrigação de a criança pequena frequentar as instituições de Educação Infantil, devidamente matriculadas.

Mukhina (1996) aponta que desde que nasce até a idade escolar, a criança passa por três crises de desenvolvimento: “[...] o *primeiro ano de vida* (do nascimento

até um ano de idade), a *primeira infância* (entre 1 e 3 anos) e a *infância pré-escolar* (dos 3 aos 7 anos).” (MUKHINA, 1996, p. 58, grifos do autor). Para a autora, o que move o desenvolvimento psíquico, é o surgimento de novas necessidades, impulsionando desejos e interesses por atividades inéditas.

Para Lazaretti (2020b), os marcos de desenvolvimento na primeira infância, que antecedem a idade pré-escolar, dão-se, principalmente, com o aparecimento de ações independentes, dominação de um conjunto de atividades e linguagem como meio de comunicação. Estas aprendizagens estabelecem-se pela intervenção dos adultos. Vê-se que, nesta condição, se desenvolvem habilidades, por meio de práticas orientadoras na infância.

De acordo com Lazaretti (2020b), a infância pré-escolar caracteriza-se, fundamentalmente, pelos jogos de papéis sociais. Mukhina (1996) afirma que, nesta etapa, os jogos estão relacionados, também, a outras atividades produtivas, dentre as quais, construção e desenho. Enfatiza que enquanto desenha, a criança interpreta argumentos, tal qual Vygotsky (2012) defende a relação entre oralidade e a criação, por meio do desenho.

Em primeira instância, o mero manuseio dos objetos passa a ser contemplado pela ludicidade. Posteriormente, enquanto brinca, a criança passa a atribuir identidade à sua ação. No instante em que começa a nomear-se na atividade ou se identifica com a prática realizada por algum adulto, surgem os indicativos de que a brincadeira assume papel social. Neste momento, “[...] a criança quer apropriar-se do mundo humano, das relações humanas, uma vez que ela faz parte dele e move-se no intuito de cada vez mais conhecer para melhor se integrar a esse universo.” (LAZARETTI, 2020b, p. 131). Por isso, enfatiza a autora, a brincadeira é a representação do ser humano, é incorporar o papel que os adultos executam e as funções realizadas por meio do trabalho, nas relações sociais. É a reprodução das práticas envolvendo objetos e a troca entre seus significados.

Para a autora, essas brincadeiras desencadeiam novas conquistas ao desenvolvimento da criança. Por exemplo, mediante esses jogos, aparecem regras. Com isso, uma das aquisições principais é o “autocontrole da conduta”, no qual a criança passa a rejeitar seus interesses momentâneos, para adequar-se à regra exigida pela representação, durante a brincadeira. Estas mudanças no comportamento da criança, ocorrem pela intervenção direta realizada pelos adultos.

Com essas brincadeiras, simultaneamente a ludicidade desencadeia as estruturas complexas das funções psicológicas. As atividades lúdicas requerem da “[...] memória, da atenção, da imaginação, do pensamento, funcionamento ao atuar com objetos, ao argumentar e inserir conteúdo na brincadeira.” (LAZARETTI, 2020b, p. 133).

Mukhina (1996), também já apontava que as atividades lúdicas despertam os processos psíquicos. Além de exigir funções como a memória ativa, atenção e objetivo consciente, a brincadeira exerce atuação direta com a linguagem. A necessidade de comunicação é um estímulo essencial a coerência da linguagem como produto cultural.

Para Mukhina (1996, p. 270), “[...] a inteligência imaginativa é a que caracteriza fundamentalmente a criança de idade pré-escolar.” Para a autora, no início desta etapa, a criança soluciona mentalmente situações pelas quais obtém-se uma resposta prática. Conforme sua atividade torna-se mais complexa, aparecem novas situações a serem resolvidas, que exigem soluções com mais de um fator incluído.

Enfatiza que a imaginação acontece mediante o jogo. Conforme Vygotsky (2012) apresenta em sua teoria sobre a imaginação criativa, através da imaginação a criança é capaz de transformar a realidade, pela combinação de imagens e atribuição de objetos externos, não correspondentes a elas. “A imaginação em constante funcionamento amplia o conhecimento que a criança tem do mundo circundante e lhe permite extrapolar os limites de sua pobre experiência pessoal.” (MUKHINA, 1996, p. 294).

Diante disso, cabe-nos indagar o papel da Educação Infantil no desenvolvimento da criança, especialmente das funções psicológicas superiores. Para Mukhina (1996) a criança pré-escolar inicia os estudos brincando. Estudar, para a criança, consiste em um jogo de representação com regras determinadas. Com o direcionamento do adulto, o estudo passa a ser desejado pela criança, ao mesmo tempo em que ocorre a aprendizagem.

Para Lazaretti (2020b), cabe à instituição escolar potencializar as brincadeiras, de forma que o conteúdo e os argumentos sejam ampliados, diversificados e enriquecidos. Desta forma, promove-se a relação entre aprendizagem e o desenvolvimento da criança, de acordo com a proposta de Vygotsky (1989).

De acordo com Saccomani (2016), a função da escola é contribuir para superar as funções psicológicas elementares, naturais e direcionar apoderamento dos signos

instituídos culturalmente. Proporcionar que os sujeitos adquiram funções psíquicas que se sobreponham aos instintos primitivos.

Consideramos, portanto, que a concepção da criança pequena, na perspectiva de Vygotsky, refere-se a um sujeito de direitos, constituído de forma histórico-cultural, cuja aprendizagem ocorre de forma mediada, acarretando no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, possível através das relações sociais.

Em uma leitura mais aprofundada sobre os preceitos da BNCC para a educação de crianças pequenas, expostos nesta análise durante os próximos subcapítulos, observamos que o discurso utilizado repetidamente pelo documento, traz como elementos-chave a curiosidade; a aprendizagem espontânea; a naturalização das transformações sociais e históricas; a criação utilitária; a valorização do contato e convívio em detrimento de experiências direcionadas; objetivos com aparência superficial de aprendizagem e desenvolvimento. Todas estas características, denotam semelhança com as pedagogias do “aprender a aprender”.

Sobre isso, considerações esclarecedoras são apresentadas pelo professor Newton Duarte (2001), que tece em sua obra, quatro lemas valorativos das chamadas pedagogias do “aprender a aprender”, dentre as quais a “[...] pedagogia das competências, construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha do ‘professor reflexivo’ etc.” (DUARTE, 2001, p. 36).

No primeiro lema do “aprender a aprender”, Duarte (2001) revela que são preferíveis aprendizagens realizadas pelo aluno de forma independente, sem que o conhecimento seja transmitido por outras pessoas. Nesta concepção, a aprendizagem solitária contribui para que o indivíduo tenha maior autonomia, tendo em vista que a intervenção de outros torna-se um empecilho na constituição deste processo, ferindo a ideia de autonomia do sujeito.

O autor não descarta a importância em estimular, nos alunos, a busca por conhecimentos, autonomia, expressão e pensamento livre, mas o problema em questão refere-se a hierarquia estabelecida nesse processo, isto é, na valorização em aprender por si só, em detrimento da aprendizagem direcionada. Para Duarte (2001), a aprendizagem que deriva da transmissão dos conhecimentos desenvolvidos socio-historicamente é, inclusive, mais elevada em termos da formação de autonomia moral e intelectual.

Sobre o segundo, intrinsecamente articulado ao primeiro, considera que dá-se mais valor ao desenvolvimento de métodos para adquirir, descobrir, construir conhecimentos, do que apropriar-se dos conteúdos que já foram formulados e desvendados por outros indivíduos. “É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente.” (DUARTE, 2001, p. 36-37).

No terceiro lema, aponta o autor, as atividades realizadas pelo aluno devem partir de seu próprio interesse e necessidade. Desta forma, a educação é imersa de forma funcional nas práticas da criança.

Para Saccomani (2016), fatores como estes, acarretam na desvalorização do papel do professor,

> [...] ou seja, ele deixa de ser o mediador entre o aluno e os conhecimentos historicamente acumulados e passa a ser um organizador de ambientes e atividades que estimulem a criação e a aprendizagem do aluno a partir de suas necessidades espontâneas. (SACCOMANI, 2016, p. 33).

A BNCC (2018) destaca que:

> [...] parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. (BRASIL, 2018, p. 39).

Para Lazaretti (2020a), ações como essas são essenciais, assim como “[...] dirigir, propor, oportunizar, intervir, direcionar, etc.” (LAZARETTI, 2020a, p. 118). Para a autora, trata-se de práticas mediadas e intencionais, dado o intuito desejado em organizar a proposta de forma a alcançar objetivos definidos, garantindo a aprendizagem e o desenvolvimento. No entanto, indaga-se que objetivos constituem-se à educação de crianças pequenas e quais aprendizagens e desenvolvimentos se almejam, tendo em vista o ensino de competências.

Por fim, o quarto lema das pedagogias do “aprender a aprender”, refere-se à ideia de que a educação tem como atribuição preparar os alunos para o acompanhamento, em ritmo acelerado, das mudanças sociais. Traz-se a ideia de que o dinamismo da sociedade, cuja transformação é frequente e veloz, torna os conhecimentos temporários. Portanto, o aluno que não estiver “atualizado”, terá seus conhecimentos defasados. (DUARTE, 2001).

Para o autor, também é notório o perfil adaptativo dessas pedagogias, ao formar indivíduos com competências, aptos para o emprego. O papel do professor,

neste âmbito, é conhecer quais competências são necessárias aos indivíduos, em ajuste a realidade social atual. Sobre criatividade, aponta que

> Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (DUARTE, 2001, p. 38).

Desta forma, compreende-se que, o ensino por competências, cujo caráter é formado pelos lemas do “aprender a aprender”, não tem a intenção de promover a criatividade em um sentido emancipatório para o desenvolvimento humano, mas em se reinventar, como forma de adaptar-se as demandas do capital.

Lazaretti (2020a) afirma que, na teoria desenvolvida por Vygotsky, “[...] a criança aprende a *ser sujeito histórico*; as demais qualidades desse desenvolvimento não surgem de maneira espontânea nem naturalmente.” (LAZARETTI, 2020a, p. 118, grifo do autor). Em contrapartida, na BNCC, assim como na DCNEI, o ensino é centralizado na criança, cuja aprendizagem ocorre de forma espontânea, baseada nas experiências e temáticas que emergem do convívio habitual. Para a autora, o currículo é uma ferramenta que guia o trabalho pedagógico, direcionando os desígnios entre o planejamento e a prática. Por isso, engendra escolhas, que envolvem princípios filosóficos, políticos e éticos que o definem.

Vemos que na BNCC, a formação com base em competências e a utilização de práticas que reforçam os lemas do “aprender a aprender”, levam a uma concepção de criança que, desde pequena, precisa ser moldada a adaptar-se às condições econômicas. O desenvolvimento criativo, neste âmbito, ocorre de forma instrumental e imediatista, como meio de acompanhar as mudanças sociais e atender as demandas do capital.

4.2 Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento

Como já observamos neste estudo, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC (2018), referem-se a seis direitos fundamentais (constantes no anexo I), quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, designados às crianças da Educação Infantil e, portanto, às crianças pequenas.

Sob coordenação das “brincadeiras e interações” como eixos estruturantes, oriundos das DCNEI, acrescenta-se aos direitos o seguinte apontamento da BNCC:

> 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, 2018, p. 39).

De acordo com o que entendemos sobre o pensamento de Vygotsky (2012), as atividades realizadas no contexto escolar devem ser fundamentalmente guiadas pelas interações, de forma mediada, possibilitando oportunidades diversas de experiências, para que as crianças criem uma bagagem cada vez maior, que abra os caminhos da imaginação para a atividade criadora. No entanto, veremos, no decorrer desta análise, como a aprendizagem mediada é tratada pela BNCC.

Os eixos estruturantes dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, são as brincadeiras e interações. (BRASIL, 2018). Relembremos que os jogos são atividades pelas quais a criança mais representa a imaginação, junto a oralidade e, portanto, as brincadeiras são instrumentos valiosos. Desta perspectiva, é louvável que brincadeiras e interações sejam as guias essenciais na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, nos aproximando, aparentemente, da teoria apresentada por Vygotsky (2012).

No entanto, uma contradição é fornecida pelo próprio texto da BNCC, ao citar que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento devem garantir condições de aprendizagem para as crianças, “Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as *competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC* [...]”. (BRASIL, 2018, p. 37, grifo nosso).

De forma frustrante, mesmo que os direitos de aprendizagem sejam guiados pelas “brincadeiras e interações” como eixos principais, o foco volta-se ao ponto inicial desta discussão: a aprendizagem reduzida às dez competências gerais para a Educação Básica.

Retomando o que foi estudado por Gonçalves e Deitos (2020), sobre a relação das dez competências gerais com o Center for Curriculum Redesign e sobre a psicologia da hierarquia das necessidades humanas, de Abraham Maslow, atribuídas ao mundo corporativo, vemos que as competências se alinham com os interesses

financeiros e encaminham-se, cada vez mais, para as avaliações em larga escala. Se partem destes princípios, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, mesmo sob o guia das brincadeiras e interações, em nada contribuem para o desenvolvimento da imaginação criativa, como domínio psíquico.

O que, aparentemente, poderia nos levar a uma perspectiva emancipadora dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, volta-se contra a sua própria iniciativa, ao propor que se alinhem ao desenvolvimento de competências essenciais, construídas com base em uma tendência pedagógica voltada aos interesses econômicos.

Desta forma, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento se distanciam completamente do que seria o ideal do ponto de vista do que propõe Vygotsky (2012), sob o qual seriam encaminhados ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, do domínio da imaginação como impulsionadora dos avanços do mundo, e não reduzidos a competências que estão voltadas aos interesses puramente econômicos e servis.

Os termos “imaginação” e “criatividade”, aparecem no direito de brincar, sobre o qual amplia-se e diversifica-se o acesso a criações culturais, “[...] seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.” (BRASIL, 2018, p. 38).

No entanto, se atribuídos às competências gerais, os conceitos de imaginação e criatividade aqui instaurados, não correspondem a atividade criadora como uma função psíquica essencial, mas a uma técnica, uma habilidade instrumental que, aprendida, sirva como um recurso para a vida produtiva.

Desta forma, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que deveriam ser guiados pelas brincadeiras e interações, para promover as funções psicológicas superiores e servir como estímulo à imaginação criativa, adotam uma concepção reduzida, sendo direcionados ao desenvolvimento de habilidades e competências, que visam atender o trabalho para o mercado, não para a emancipação humana.

4.3 Campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Assim como os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiências são designados a todas as crianças da Educação Infantil. Já os objetivos

de aprendizagem e desenvolvimento, são específicos para cada faixa etária. Portanto, nesta parte do estudo, serão analisados os objetivos referentes às crianças pequenas.

Ao considerar as brincadeiras e interações como eixos estruturantes da aprendizagem, que asseguram os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento,

> [...] os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2018, p. 40).

O documento discorre, também, que os campos de experiências derivam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), "[...] em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências." (BRASIL, 2018, p. 40). Sobre experiências, relacionadas aos eixos estruturantes interações e brincadeiras, as DCNEI (2010), definem que:

> As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir *experiências* que:
>
> - ✓ Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
> - ✓ Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
> - ✓ Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
> - ✓ Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
> - ✓ Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
> - ✓ Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
> - ✓ Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
> - ✓ Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
> - ✓ Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
> - ✓ Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
> - ✓ Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2010, p. 25-27, grifo nosso).

Levando em consideração estas declarações das DCNEI, vemos que existe uma referência com a proposta apresentada pelos campos de experiências para a Educação Infantil, integradas a categorias tais como identidade, corpo, artes, linguagens e noções lógico-matemáticas.

Sobre os campos de experiências, Lazaretti (2020a) traz uma contradição sobre a composição do documento, em acomodar experiências das práticas no contexto escolar. Apesar da ausência dos conteúdos, demonstra concepções que remetem a disciplinas, tanto nos campos de experiências, quanto nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Experiência, no conceito apresentado por Vygotsky (2012), refere-se a situações de extrema importância para a imaginação criativa, no desenvolvimento infantil. Segundo o teórico, a imaginação será mais estimulada quanto mais experiências forem possibilitadas ao sujeito, tendo em vista que, através delas, se extraem elementos da realidade que, combinados, resultam em novas criações. Ressalta-se que esse desenvolvimento, enquanto domínio psíquico, ocorre através das interações, de maneira mediada.

No entanto, a BNCC (2018), ao tratar dos campos de experiências, revela que [...] 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, 2018, p. 40, grifo original).

O primeiro apontamento em relação a essas definições do documento, é de que os campos se referem a construção de saberes e conhecimentos, que, neste sentido, valorizam a experiência, não os conteúdos integrados sistematicamente que contemplam o acervo histórico-cultural e, tampouco, o direcionamento para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

O segundo apontamento é a contradição em estabelecer campos de experiências com base nas DCNEI e, ao mesmo tempo, definir objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos para cada um. Como, então, acolher as situações e experiências do cotidiano e seus saberes vinculando-as aos conhecimentos do patrimônio cultural? Se são estabelecidos objetivos de forma hegemônica que visam desenvolver habilidades e competências específicas? Desta forma, cabe relembrar o apontamento realizado por Costa, Tapajós e Santos (2020), de que a BNCC estabelece quais experiências as crianças devem vivenciar. Entende-

se que as experiências, portanto, são selecionadas e acometidas às habilidades que a BNCC julga necessárias.

A educação para competências assume, como já vimos, a aprendizagem de habilidades essenciais à vida produtiva, tendo como principal atributo o desenvolvimento instrumental para o mercado de trabalho. Nesta perspectiva, campos de experiências, com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento especificamente listados, refletem-se, possivelmente, a uma concepção voltada a valorização da experiência utilitarista, em detrimento da aprendizagem de conteúdos sistematizados cientificamente e culturalmente como direito.

Em consequência, as experiências apresentadas neste viés não contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, nem da imaginação enquanto domínio psíquico fundamental à atividade criadora, propulsora dos avanços da humanidade.

Por mais que a narrativa pareça promissora, experiência, na concepção da BNCC, demonstra valorização de habilidades e competências que tendem a ser medidas pelas avaliações em larga escala, tendo em vista a própria característica dos códigos alfa-numéricos, atribuídos aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Já que estamos tratando de objetivos de *aprendizagem e desenvolvimento*, é pertinente retomarmos as definições de Vygotsky (1989), sobre a diferença entre estes conceitos. Quando explica sobre a “zona de desenvolvimento próximo”, Vygotsky (1989) menciona que, para sair do nível real e alcançar o nível potencial, a criança percorre esta zona de aproximação entre os dois níveis, cuja mediação, no contexto escolar, é papel do professor (a). Nesta situação, aprendizagem não é a mesma coisa que desenvolvimento, pois, neste caso, o desenvolvimento é resultado do aprendizado que foi, dessa forma, conduzido. “Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.” (VYGOTSKY, 1989, p. 101).

Portanto, se tratando de uma etapa da educação que é sistematizada e promovida em instituições de ensino, um requisito fundamental para o processo de aprendizagem, que resulte no desenvolvimento, é a mediação.

A seguir, faremos uma análise sobre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, para crianças pequenas (constantes no anexo II) e dos respectivos campos de experiências, estabelecidos pela BNCC.

4.3.1 O eu, o outro e o nós

O primeiro campo de experiências, na BNCC (2018), que inclui crianças pequenas, é intitulado “o eu, o outro e o nós”. Trata sobre o ensino e aprendizagem, para esta etapa, da seguinte maneira:

> **O eu, o outro e o nós** – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando- se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BRASIL, 2018, p. 40).

Embora as relações sociais sejam mencionadas, percebe-se que preceitos como autocuidado, identidade, autonomia e reciprocidade, são enfatizados neste campo de experiências. O texto finaliza com os dizeres de que é preciso oportunizar o contato com outros grupos e que, com essas experiências, as crianças podem ampliar a forma de se perceber, valorizando sua identidade e respeitando aos outros. (BRASIL, 2018).

Entendemos que possibilitar o contato, apenas, contribui muito pouco com o desenvolvimento das funções psicológicas. Vygotsky (2012) enfatiza que os jogos de papéis sociais são importantes no desenvolvimento da imaginação, pois, através deles, a criança representa a realidade e, com as interações, inventa novas ações, permitidas através da fantasia. A criança age apoderando-se destas situações, narrando-as e representando-as, por meio da imaginação. As interações, neste contexto, consistem em possibilitar a experiência de forma significativa, devidamente mediada, contribuindo para a atividade criadora.

O mero contato com outras formas de viver, pode limitar as oportunidades que poderiam ser dadas à criança, para estimular a imaginação de fato. Observações semelhantes podem ser feitas com relação aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desse campo: “[...] *Demonstrar* empatia [...]; C*omunicar* suas ideias e sentimentos [...]; D*emonstrar* valorização das características de seu corpo [...];

M*anifestar* interesse [...]" (BRASIL, 2018, p. 45-46, grifos nossos), correspondem a ideias aparentemente vagas, passivas em relação aos estímulos necessários ao desenvolvimento da imaginação, no qual as interações devem corresponder a experiências ativas e com significado à atividade criadora.

Percebe-se a ausência de uma proposta de inserção, de fato, da criança nas experiências, apresentadas nos objetivos. Um questionamento pertinente faz-se necessário, por exemplo, ao objetivo de "[...] Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo *atitudes de participação e cooperação*." (BRASIL, 2018, p. 45, grifo nosso). O documento deixa muitas indagações não esclarecidas, que podem gerar interpretações diversas e dúvidas em relação a criança como sujeito de direitos, ao papel do professor e da aprendizagem mediada. Além desse objetivo, a finalidade de agir com independência, "[...] *com confiança em suas capacidades* [...]" (BRASIL, 2018, p. 45, grifo nosso), pode levar a ideia de um autodidatismo em relação a aprendizagem, excluindo-se a importância da mediação no trabalho pedagógico, essencial ao desenvolvimento de funções psicológicas, como a imaginação.

Pensa-se, também, que o termo "capacidades" exige uma melhor explicação, pois tendo em vista que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão alinhados as competências gerais para a Educação Básica, podem referir-se à formação de habilidades restritas ao campo técnico e utilitarista.

Como constatou-se, neste campo de experiências não há oportunidades para o desenvolvimento da imaginação, de acordo com o que propõe Vygotsky, tendo em vista o caráter passivo das orientações propostas pela BNCC.

4.3.2 Corpo, gestos e movimentos

O segundo campo de experiências, "corpo, gestos e movimentos", traz o seguinte texto:

> **Corpo, gestos e movimentos** – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha

> centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e 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, 2018, p. 40-41).

Alguns apontamentos são relevantes sobre este campo de experiências. O primeiro tem relação com a ideia de que as crianças, desde muito cedo, utilizam as expressões corporais para explorar os contextos e objetos, formando consciência corporal, por meio das relações que estabelecem. (BRASIL, 2018).

Retomemos que, de acordo com o pensamento de Vygotsky (1989), no início da vida prevalece a condição biológica, mas, ao crescer, a criança perpassa estágios, se apropriando dos signos instituídos culturalmente para guiar suas ações. Cabe lembrar que este processo é constituído nas interações.

Entretanto, em nenhum momento é citada a mediação, para esse processo, na descrição do campo de experiências. Portanto, a consciência corporal é tratada, no documento, como ação espontânea e não mediada, ao contrário do que afirma Vygotsky (1989), de que as relações sociais que desencadeiam os signos, tem como princípio a interação mediada, ao desenvolver as funções psicológicas superiores, caracterizando o homem como um ser cultural e sócio-histórico.

O segundo apontamento que consideramos pertinente sobre esse campo, refere-se as brincadeiras de faz de conta e o teatro, como uma das linguagens utilizadas pela criança para expressar-se. (BRASIL, 2018).

Para Vygotsky (2012), o teatro, alinhado aos jogos de papéis sociais, constituem modalidades em que a criança desenvolve com mais intensidade a imaginação. Defende que a criatividade da criança deriva do jogo, pois este causa a vontade de externalizar seus pensamentos e sentimentos, desempenhando a criatividade. Portanto, é fundamental que estas brincadeiras sejam possibilitadas e devidamente incorporadas às propostas pedagógicas, favorecendo a atividade criadora.

Nesse campo de experiências, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados a brincadeiras, jogos e teatro, nos quais aparece a palavra “criar”, são os objetivos EI03CG01 e EI03CG03:

> **(EI03CG01)**
> *Criar* com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em *brincadeiras*, dança, *teatro*, música. [...]
> **(EI03CG03)**
> *Criar* movimentos, gestos, olhares e mímicas em *brincadeiras*, *jogos* e atividades artísticas como dança, *teatro* e música. (BRASIL, 2018, p. 47, grifos nossos).

Presumivelmente, remete-se a uma ideia de que a expressão parte de situações involuntárias. Neste sentido, o "criar" veicula-se a uma resposta automática a essas atividades, já que no texto inicial e nos objetivos apresentados, não se faz menção a interação mediada. Também não se observa, por exemplo, a devida importância dada ao preparo para estas atividades, conforme enfatiza Vygotsky (2012).

Para Vygotsky (2012), a base da criatividade na infância é a expressividade. Por isso se aproxima dos jogos, que compõe diversos gêneros criativos. O preparo da criança para a representação, junto a oralidade, abre caminhos para manifestações variadas de sua criatividade. A preparação faz parte do jogo e a oralidade aparece mediante necessidade da criança se expressar.

Somente ao final, o texto menciona que é preciso possibilitar momentos em que "[...] as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório [...] para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo [...]." (BRASIL, 2018, p. 41). Ressalta-se que não se faz referência ao professor ou professora de Educação Infantil neste processo. O texto sugere que as atividades ocorram entre a criança e "seus pares", de maneira a "descobrir" as formas de atuação. O papel do professor não é encontrado como mediador do nível real ao potencial, de forma que a criança perpasse a zona de desenvolvimento próximo.

Se a educação pretende "[...] promover a criatividade, não pode abandonar a criança à sua própria sorte, pois dessa maneira ela jamais alcançará comportamentos complexos, na medida em que eles são culturalmente formados." (SACCOMANI, 2016, p. 41).

Ao criar consciência corporal durante as brincadeiras, jogos e teatro, bem como outras manifestações artísticas citadas, uma das condições relevantes, apresentada pelo documento, é a animação pelo "espírito lúdico". A palavra espírito, pelo que

entendemos, faz referência a uma essência individual que, portanto, descarta a aprendizagem por intermédio do professor(a).

Os demais objetivos remetem ao autocuidado. Uma descrição que nos chama a atenção é sobre a criança, em um dos objetivos, "[...] Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo [...]" (BRASIL, 2018, p. 47), durante as atividades com jogos, brincadeiras, histórias, artes, entre outros. Não fica elucidado como atitudes de controle e adequação, a serem demonstradas pela criança, devem ser tratadas no contexto escolar. Como já apontamos, a ausência destas referências pode gerar interpretações diversas, sobre a forma como conduzir o trabalho pedagógico.

Em uma interpretação equivocada, ações de controle e adequação do corpo podem ser confundidas com imposições sobre a forma como a criança deve agir. Diferente da interação mediada, do ponto de vista vygotskyniano, a imposição acaba por ferir as possibilidades de um desenvolvimento amplo da imaginação criativa.

Portanto, não encontramos, ainda, avanços em relação ao desenvolvimento da imaginação criativa, tampouco sobre a aprendizagem mediada.

4.3.3 Traços, sons, cores e formas

Para a Educação Infantil, este terceiro campo de experiências proporciona a seguinte orientação:

> **Traços, sons, cores e formas** – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BRASIL, 2018, p. 41).

O texto sugere que, através de experiências diversas, as crianças vivenciem as várias formas de linguagem e expressão, ao "[...] C*onviver* com diferentes manifestações artísticas [...]" (BRASIL, 2018, p. 41, grifo nosso). Em um ciclo

repetitivo, visualizamos a passividade da condição estabelecida à aprendizagem, ao propor que a convivência com as manifestações artísticas é suficiente. Não visualizamos, no documento, a mediação como requisito essencial na relação entre aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com o que propõe Vygotsky (1989). A palavra “conviver”, remete a um conceito de viver em proximidade. Estar próximo, não corresponde a estar inserido nas experiências, onde a aprendizagem suscita o desenvolvimento.

Na sequência, o texto fomenta que com essas experiências, as crianças utilizam várias linguagens para se expressar, dentre as quais encenações e desenho, “[...] criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva ou individual) [...].” (BRASIL, 2018, p. 41).

Vygotsky (2012) considera que durante atividades com dramatização, a criança completa o ciclo da imaginação. A ilustração que cria, a partir de elementos da realidade, materializa-se por meio da atividade criadora.

A BNCC, no entanto, carece da devida incorporação do papel do professor(a) como mediador(a) das práticas pedagógicas. Constata-se, com maior frequência, a aprendizagem pela criança em contato com o meio, de modo a descobrir por si só os conhecimentos e ações apresentadas nos objetivos.

A educação escolar deve fomentar as funções psíquicas superiores, buscando superar a formação elementar, levando os sujeitos a apropriarem-se da cultura. No entanto, as práticas pedagógicas não podem restringir-se a trabalhar com situações que a criança já domina. Devem direcionar a aprendizagem, em relação às coisas que ela ainda não consegue ou sabe realizar sozinha, de forma mediada. (SACCOMANI, 2016).

A exemplo da atitude de “conviver”, denota-se uma aprendizagem que parte de interesses comuns, ao contrário dos conhecimentos sistematizados e essenciais ao desenvolvimento da imaginação e demais funções psicológicas superiores.

Contudo, ao final da descrição desse campo de experiências, a BNCC (2018) discorre que é preciso que a Educação Infantil promova a participação dos alunos para apreciação, produção e manifestação artística, em espaços e tempos, favorecendo-os em desenvolver a sensibilidade, expressão e criatividade pessoal, proporcionando apropriação, reconfiguração permanente da cultura e potencialização

de singularidades, na ampliação de repertórios e interpretação dos momentos artísticos vivenciados.

Ao todo, três objetivos são listados para crianças pequenas, nesse campo. Sobre encenação e brincadeiras de faz de conta, que aqui enfatizamos, os objetivos salientam “[...] Utilizar sons produzidos [...]” e “[...] Reconhecer as qualidades do som [...].” (BRASIL, 2018, p. 48). Portanto, a proposta para crianças pequenas, de conviver com as diversas manifestações artísticas, apontadas na descrição do campo de experiências, restringe-se a distinguir a utilização de sons?

Se a isto se atribui a intencionalidade em promover a participação das crianças na diversidade artística, de modo a desenvolver a criatividade, como ressalta o documento no último trecho, denota-se uma proposta superficial e operante, tendo em vista as amplas possibilidades que a arte oferece para o desenvolvimento criativo. “O ser humano, como ser histórico, necessita apropriar-se dos elementos culturais acumulados pelas gerações precedentes para humanizar-se, para tornar-se homem inteiramente.” (SACCOMANI, 2016, p. 39).

O desenho, uma das modalidades mais apreciadas pelas crianças em idade pré-escolar, segundo Vygotsky (2012), é a forma de a criança representar suas ideias, sentimentos e necessidades, culminando na criação. A criança utiliza-se da narrativa como um recurso para sua produção, já que, nesta fase, retrata o desenho de acordo com a memória que tem dos objetos. Somente em estágios posteriores, como já vimos, passa a desenhar da forma como vê. Estágios estes, fomenta Vygotsky (2012), que só permanecerão como alvo de interesse da criança, se estimulada.

Constata-se a importância de direcionar às crianças, propostas pedagógicas com uma vasta possibilidade de experiências que estimulem a imaginação, tendo em vista que o gosto pelo desenho tende a declinar, se não estimulado.

Nesse campo de experiências, o objetivo para crianças pequenas, relacionado ao desenho, traz a proposta de “[...] Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura [...]” (BRASIL, 2018, p. 48), um excelente indicativo que poderia estar direcionado ao desenvolvimento da imaginação criativa, como função psicológica. No entanto, complementa-se ao objetivo, que essa expressividade deve ocorrer “[...] criando produções bidimensionais e tridimensionais.” (BRASIL, 2018, p. 48). A ênfase para a criação, não se dá no

estímulo da imaginação e criatividade durante a produção plástica, mas aplica-se a termos técnicos e instrumentais para sua confecção.

Desta forma, a imaginação como propulsora da atividade criadora, não encontra espaço para desenvolver-se, enquanto função psíquica superior.

4.3.4 Escuta, fala, pensamento e imaginação

Este é o quarto campo de experiências encontrado na BNCC. Sobre ele, a BNCC (2018), faz menção ao seguinte texto:

> **Escuta, fala, pensamento e imaginação** – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.
> Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2018, p. 42).

Este campo de experiências compõe em sua titulação uma das palavras-chave deste estudo: “imaginação”. Articula-se à “fala”, elemento essencial às atividades com jogos de representação, teatro e desenho, conforme aponta Vygotsky (2012). São contemplados, também, o “pensamento” e a “escuta”. O pensamento, para Vigotskii (2001), tem relações mais profundas com a fala quando a linguagem é caracterizada como uma função interior complexa.

Semelhante ao campo anterior, discorre-se que a Educação Infantil deve promover experiências para que as crianças tenham a oportunidade de fala e escuta. Fomenta-se a potencialização em participar da linguagem oral, pois através desta cultura se constituem sujeitos ativos, singulares e pertencentes a determinado grupo. (BRASIL, 2018). Tal afirmação pode ser encontrada nos objetivos que declaram, por exemplo, "[...] Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral [...]; Inventar brincadeiras cantadas [...]; Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros [...]." (BRASIL, 2018, p. 49-50). O documento afirma que a criança, desde bebê, comunica-se por gestos, sons e depois pela oralidade, apresentando, também, interesse pela cultura escrita.

Para Vigotskii (2001), em um primeiro momento, a linguagem surge "[...] como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, [...] transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança." (VIGOTSKII, 2001, p. 114).

O documento assemelha-se aos preceitos apresentados por Vigotskii (2001), sobre os estágios percorridos pela criança em relação a linguagem. No entanto, não faz menção ao desenvolvimento da linguagem como função complexa da consciência, nem à sua relação com o pensamento e, tampouco, refere-se a ela como produto das relações culturais e sócio-históricas.

Sobre a cultura escrita, neste campo, a BNCC (2018) trata que, no convívio com a escrita, as crianças elaboram hipóteses, representadas, primeiro, por traços, garatujas e depois manifestam a escrita, a partir do conhecimento de letras, de maneira espontânea e não convencional, mas com indícios de entendimento de seu sistema. Reitera que a inserção na cultura escrita deve ocorrer a partir do que é conhecido pela criança e de sua curiosidade.

As hipóteses sobre a escrita são encontradas na obra de Ferreiro e Teberosky (1999), referente aos níveis pré-silábico; silábico; silábico-alfabético e alfabético. A teoria construtivista, que engloba estes conceitos, centraliza no aluno o processo de ensino, cabendo a este a construção de seu conhecimento e, ao professor, o papel de auxiliar.

Essa tendência assemelha-se a apontamentos já encontrados na BNCC e, nesse campo de experiências, pode ser observado em alguns objetivos, que propõem "[...] Levantar hipóteses sobre gêneros textuais [...]" e "[...] Levantar hipóteses em

relação à linguagem escrita [...]" (BRASIL, 2018, p. 50), priorizando-se a aprendizagem a partir da curiosidade e de hipóteses, ao invés da aprendizagem mediada.

Entre os objetivos que priorizam a escrita, observamos algo em comum: a "escrita espontânea". Visualizamos também a proposta de ter como escriba o professor, no reconto de histórias ouvidas. (BRASIL, 2018).

Entende-se que, na Educação Infantil, não há o objetivo de alfabetizar. Porém, cabe lembrar que, na concepção de Vygotsky, os "parentes genéticos" sociais da escrita, são os gestos, o desenho e os jogos. (ANDRÉ e BUFREM, 2012). Compreende-se que, assim como o desenho e o jogo promovem a imaginação em situações de interação e de uso da linguagem, a escrita também possui, neste sentido, uma função social.

Tendo em vista que a imaginação ocorre numa relação concomitante às demais funções psicológicas superiores, consideramos importante discorrer sobre a escrita, no contexto da BNCC, para crianças pequenas, uma vez que deriva dos desenhos e jogos, modalidades essenciais ao desenvolvimento criativo.

Percebemos que a intenção dos objetivos com a escrita espontânea, pode causar, novamente, interpretações diversas. Pode-se entender, por escrita espontânea, uma forma de não inserir precocemente os conteúdos específicos da alfabetização à criança pré-escolar. Em outra perspectiva, alinha-se as pedagogias do "aprender a aprender", cuja proposta de ensino é centralizada no aluno e, pela qual, a aprendizagem ocorre de forma espontânea, gradualmente ao desenvolvimento natural do aluno.

Essa concepção do "aprender a aprender", aplica-se mais adequadamente ao pressuposto da escrita espontânea, encontrado nos objetivos. Neste caso, não há intencionalidade da escrita como uma função com significado social, atribuída as funções psicológicas superiores, moldada pelos aspectos culturais e históricos. Mesmo o objetivo que propõe "[...] Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa" (BRASIL, 2018, p. 50), que seria ideal do ponto de vista vygotskyniano, traz imerso o princípio da escrita espontânea.

André e Bufrem (2012), discorrem sobre as teses de Vygotsky[13], em relação a escrita. A segunda tese, se refere a necessidade desta. Quando a criança usa, por exemplo, os desenhos como representação de ideias, pode compreender a utilização da escrita como representação da fala. Por isso, "[...] a escrita deve ser ensinada como uma linguagem, como uma atividade cultural complexa e uma necessidade." (ANDRÉ e BUFREM, 2012, p. 31). Significa que, para que a escrita ocorra, é preciso que surja na criança a necessidade do seu uso, isto é, a compreensão da sua função social, enquanto um instrumento cultural.

Sobre a literatura infantil, esse campo discorre que as experiências "[...] propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo." (BRASIL, 2018, p. 42).

Nota-se que, desta vez, o documento faz menção a mediação, no contexto da literatura infantil. Observamos, no entanto, que o documento refere-se ao professor(a) de Educação Infantil, como "educador".

Correa (2019), aponta que é curioso o fato de a BNCC utilizar, em sua versão final, a nomenclatura "educadores" ao invés de professores (as), diferente da versão anterior. Para a autora,

> Não se trata de preciosismo linguístico, mas de, conhecendo o contexto de oferta da EI[14], entender que se um documento de organização curricular de caráter mandatório e abrangência nacional não explicita a necessidade de que seja uma professora ou um professor a/o profissional a atuar com crianças, reforça-se uma prática que vem se disseminando em municípios brasileiros ao arrepio da LDB: a contratação de "educadores, monitores, pajens" e correlatos que, embora atuem como docentes, não são contratados como docentes e possuem salários inferiores, são excluídos dos planos de carreira e submetidos a jornadas maiores [...]. (CORREA, 2019, p. 105).

Considerou-se realizar este adendo em relação ao papel do professor (a), uma vez que, uma das condições relevantes à aprendizagem, defendidas por Vygotsky (1989), é a mediação realizada por esse profissional durante o trabalho pedagógico.

No documento, "[...] o contato com histórias [...] propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros."

[13] VYGOTSKI, Lev Semenovitch. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Trad. José María Bravo. In: _____. Obras Escogidas III. Madrid: Visor, 2000. 427p. Apud ANDRÉ e BRUFEM, 2012.
[14] Educação Infantil.

(BRASIL, 2018, p. 42). Novamente, vemos a palavra “contato” subsidiar a proposta para organização curricular desta etapa, referente as experiências que devem ser oferecidas. Esta perspectiva superficial sobre a aprendizagem é refletida também em alguns objetivos, que permitem à criança pequena, por exemplo, “[...] Escolher e folhear livros [...]” ou “[...] Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos [...]” (BRASIL, 2018, p. 50).

A imaginação, ponto de interesse deste estudo, é mencionada uma única vez nesse campo, ao tratar da literatura infantil, mencionando que as experiências propostas pelo educador, neste quesito, contribuem, entre outros aspectos, para estimular a imaginação. (BRASIL, 2018). Salienta-se que a “mediação”, realizada aqui pelo educador, refere-se à interlocução entre crianças e textos. Nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, para crianças pequenas, a imaginação não foi citada.

Diante desses apontamentos, consideramos que no campo de experiências “escuta, fala, pensamento e imaginação”, não há finalidades com o desenvolvimento da imaginação criativa, como função psíquica, para as crianças pequenas, tampouco relação do pensamento com a linguagem, como função interna complexa.

4.3.5 Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Por fim, o último campo de experiências é apresentado pela BNCC (2018), como “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, que traz as seguintes propostas:

> **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas

> curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BRASIL, 2018, p. 42-43).

Segundo sua descrição, este campo de experiências está voltado a conceitos relacionados a “conhecimentos matemáticos”. Em seu texto, não se faz menção a imaginação como parte do desenvolvimento. Segue-se com mais, do mesmo enfoque estabelecido nos campos anteriores: que as crianças, desde cedo, estão inseridas em contextos com dimensões diversas; apresentam curiosidade em relação ao mundo e aos conhecimentos matemáticos; que a Educação Infantil deve proporcionar experiências, que possibilitem às crianças realizar observações, explorar, formular hipóteses, etc. (BRASIL, 2018).

Ao que parece, alguns objetivos mostram-se secundários aos pressupostos realmente essenciais. Aparentemente, surgem como propostas superficiais, se relacionados aos conhecimentos correspondentes a descrição do campo.

Em contrapartida, concordamos com Lazaretti (2020a), de que em alguns objetivos “[...] a relação com os conteúdos torna-se mais evidente.” (LAZARETTI, 2020a, p. 117). A exemplo de “[...] Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens [...]; Classificar objetos e figuras [...]; Relacionar números às suas respectivas quantidades [...]; Expressar medidas [...].” (BRASIL, 2018, p. 51-52).

A autora esclarece que a redação, nesse campo de experiências, mostra de maneira implícita conteúdos emanentes da matemática. Reconhece que durante ações cotidianas na infância, se estabelece contato com algumas noções desta área, de maneira habitual, a exemplo da noção de medidas e grandezas, ao passar por baixo ou entre móveis, brincar com encaixe, manusear objetos que rolam, observar o peso, entre outros. No entanto, “Como então, articular a experiência cotidiana à experiência conceitual mediada? [...]” (LAZARETTI, 2020a, p. 116), uma vez que o currículo tem por objetivo articular-se ao planejamento, priorizando o conteúdo, elemento chave do trabalho pedagógico.

Cabe-nos outra indagação: como possibilitar o desenvolvimento criativo partindo apenas da observação e acompanhamento das ações espontâneas das crianças? Ou intervindo em situações em que a aprendizagem parte de experiências inesperadas, prioritariamente? Já que o professor, nesta perspectiva, deve “agir no momento certo” para orientar os alunos.

Para Lazaretti (2020a, p. 117), “[...] os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento orientam as escolhas e as prioridades das ações de ensino, de maneira intencional e sistemática”. Fomenta que a BNCC define objetivos, possibilitando que o professor analise as práticas que favorecem as crianças na aprendizagem e a se desenvolverem, articulando esta proposta aos conteúdos. No entanto, observa uma contradição: o documento dispõe dos campos de experiências que, para autora, destoam da premissa de uma organização curricular construída por “áreas de conhecimento”, distanciando-se do modelo educativo institucionalizado para esta etapa; mas inclui objetivos caracterizados pelo ensino intencional e orientadores do processo de ensino. A autora reforça a importância dos conteúdos, devidamente identificados e organizados, pois neles há conceitos e objetivos próprios.

Vygotsky (1989) enfatiza, constantemente, que a aprendizagem ocorre através da interação mediada, ou seja, de modo que a criança perpasse a zona de desenvolvimento próximo, alcançando o nível potencial.

Contudo, em uma relação passiva, o direcionamento que deveria ser mediado pelo professor(a), fica em segunda instância, priorizando-se as ações habituais e espontâneas das crianças. A imaginação, desta forma, fica sem espaço para receber estímulos e proporcionar a atividade criadora.

4.4 Síntese das aprendizagens

Esta é a última parte que compõe a BNCC (2018) para a Educação Infantil. Refere-se à transição para o Ensino Fundamental. O documento lista, ao lado de cada campo de experiências, a síntese das aprendizagens (constantes no anexo III) que se espera que a criança alcance ao encerrar esta etapa.

Correa (2019), aponta que na versão anterior da BNCC, não se fazia menção a sintetização das aprendizagens, mas a

> “Condições necessárias ao trabalho pedagógico”, com uma clara explicitação sobre as responsabilidades dos sistemas educacionais quanto a garantia da infraestrutura adequada, de materiais para as crianças e de formação inicial e continuada para professoras e professores. Esse tópico foi simplesmente suprimido. (CORREA, 2019, p. 104-105).

O documento dispõe que, no período de transição, haja atenção e equilíbrio,

> [...] garantindo **integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças**, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim

> como a natureza das mediações de cada etapa. (BRASIL, 2018, p. 53, grifo original).

A BNCC (2018) declara que a síntese das aprendizagens foi composta considerando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e que devem ser entendidas como

> [...] elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018, p. 53).

O campo de experiências “o eu, o outro e o nós”, traz como síntese atitudes de respeito e expressão de sentimentos; agir em grupo e mostrar interesse em estabelecer novas relações; respeito a diversidade e solidariedade; e conhecimento e respeito a regras sociais. (BRASIL, 2018).

O campo “corpo, gestos e movimentos” pede que os alunos, ao fim da Educação Infantil, reconheçam a relevância de situações cotidianas, que cooperem com a própria saúde e a do ambiente; apresentem autonomia nas práticas de autocuidado, quais sejam realizar a higiene, se vestir, se alimentar, em valorização ao seu corpo; usar com intencionalidade o corpo como recurso de interação com o ambiente e com os demais, de forma criativa, controlada e adequada; e coordene suas aptidões manuais. (BRASIL, 2018).

No campo “traços, sons, cores e formas”, encontramos que a criança deve diferenciar os vários tipos e ritmos sonoros e relacionar-se com música, concebendo-a como uma expressividade pessoal e grupal; se expressar com materiais diversos, através das artes visuais; interagir com os demais usando “[...] gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.” (BRASIL, 2018, p. 54).

Já no “escuta, fala, pensamento e imaginação”, espera-se que o aluno se expresse através de sentimentos, ideias e desejos em vários contextos de interação, de diferentes modos; relate e argumente situações de forma oral, com sequência coerente ao tempo e causa, adequação e organização da fala de acordo com o contexto em que é gerada; ouça, entenda, conte, reconte e crie narrativas; conheça diversos gêneros textuais, compreenda a escrita como função social e reconheça a leitura como algo prazeroso e como meio de informação. (BRASIL, 2018).

Por fim, o campo “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, sintetiza as aprendizagens em identificar, comparar e dar o nome adequado às

propriedades dos materiais, relacionando-os; relacionar-se com o ambiente e seus fenômenos, naturais ou não, mostrando cuidado com eles e curiosidade; nomear as grandezas, espaços e medidas com vocabulário correspondente, como forma de comunicar suas práticas; usar as noções de tempo e unidade de medida como resposta nas situações cotidianas; e identificar e usar várias formas de registro das quantidades. (BRASIL, 2018).

Observa-se a característica técnica e utilitária empregada na síntese das aprendizagens para crianças pequenas. Concepção inteiramente incoerente em relação a perspectiva de Vygotsky (1989), sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, da relação entre aprendizagem e desenvolvimento e da zona de desenvolvimento próximo. Conceitos estes, atribuídos a uma construção histórico-social e cultural do desenvolvimento humano.

Na síntese das aprendizagens, o termo imaginação não é mencionado, nem mesmo no próprio campo de experiências a que se refere. A palavra criatividade aparece uma única vez, em “Utilizar o corpo intencionalmente (com *criatividade*, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio.” (BRASIL, 2018, p. 54, grifo nosso). Um primeiro ponto que chama a atenção, é a expressão “utilizar o corpo” com intencionalidade, como um “instrumento”. O Segundo, de forma incoerente, é que a criatividade vem acompanhada das atitudes de controle e adequação. Percebe-se que a BNCC para crianças pequenas, instrumentaliza desde o corpo dos indivíduos, até a sua criatividade. Da mesma forma que os atos de produzir ou inventar, quando encontrados no documento, denotam a ideia de uma habilidade proativa e imediatista.

A criatividade, possibilitada através da imaginação, como uma função psíquica, não combina com controle. Se a imaginação constitui-se pelas experiências e, se tratando do contexto escolar, pela aprendizagem mediada que resulte no desenvolvimento criativo, o ensino não pode ser inibidor. No entanto, espera-se como resultado, na síntese das aprendizagens, o controle e a adequação, alinhados a criatividade. Isto mostra que, na visão da BNCC, o criar precisa estar adequado e controlado pelo sistema.

Em uma sociedade guiada pelos princípios mercadológicos, é muito favorável a concepção de criatividade, como habilidade de buscar novas estratégias que

promovam adaptação aos preceitos que regem o capital. (DUARTE, 2004 *apud* SACCOMANI, 2016).

Para Saccomani (2016), a sociedade capitalista utiliza-se do discurso de que é preciso inovar e criar, porém sua finalidade exclusiva está em manter a reprodução do lucro, sendo esta a sua contradição. Além disso, "[...] a sociedade capitalista também é limitadora da criatividade, porque deve reprimir a máxima criatividade que é a de os seres humanos criarem outra sociedade." (SACCOMANI, 2016, p. 31).

Deste aspecto, entende-se que é arriscado para essa sociedade promover o desenvolvimento da imaginação criativa como um domínio psíquico, caracterizado pelas relações históricas, sociais e culturais, pois pode constituir uma ameaça à garantia da sua reprodução. Portanto, a formação de pessoas, nesse âmbito, requer fundamentos pautados em habilidades e competências essenciais à vida produtiva, na composição das reformas curriculares, a exemplo da BNCC.

Durante essa análise, vimos que na maior parte do seu texto, a BNCC utiliza-se dos lemas do "aprender a aprender" para a educação das crianças pequenas, enfatizando a aprendizagem espontânea, natural e um ensino que deve aguardar o desenvolvimento e interesse da criança.

Em contrapartida, constatamos que na teoria de Vygotsky (1989), o desenvolvimento é mais exponencial quando a aprendizagem é mediada, atingindo níveis potenciais mais elevados, do que aqueles demonstrados pela criança em seu curso natural. Além disso, constatamos que a BNCC visa o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais à vida produtiva, desde a criança pequena.

Saccomani (2016) ressalta que o conceito de criatividade encontrado nas tendências pedagógicas do "aprender a aprender", está completamente alinhado as leis do capital. O indivíduo criativo, nesta sociedade, é aquele que está apto a mudar rapidamente e se adaptar as demandas da reprodução econômica.

A autora salienta que, nessas pedagogias, a exemplo da construtivista, geralmente encontra-se que o criar tem relação com situações de autonomia, em que a criança está livre. Desta perspectiva, se o professor (a) agir precipitadamente, direcionando as práticas quando a criança aprende "livremente", pode prejudicar sua autonomia e criatividade.

Para Saccomani (2016), na concepção do "aprender a aprender", a escola vê o processo de desenvolvimento como algo natural, percorrido gradualmente pela

criança, de maneira autônoma e independente. Assim, é o aluno que conduz o processo de ensino, indicando o momento e a forma de aprender. A educação, neste caso, não pretende despertar nos alunos novos desejos e necessidades, apenas atender demandas momentâneas. “Há uma naturalização do social, isto é, toma-se como natural aquilo que foi histórica e socialmente produzido.” (SACCOMANI, 2016, p. 41).

Sobre a transição para o Ensino Fundamental, André e Bufrem (2012) apontam que, até 2006, a legislação permitia que a matrícula para o primeiro ano do Ensino Fundamental, fosse realizada para crianças com 7 anos de idade. Com a Lei Nº 11.274/2006, que estabelece o Ensino Fundamental de nove anos, estendeu-se em um ano a obrigatoriedade de oferta para esta etapa, antecipando-se a entrada das crianças nas turmas de alfabetização, inserindo-as, desde então, aos 6 anos de idade.

Martins e Facci (2020) discorrem sobre a crise dos 7 anos, de acordo com Vygotski[15]. Apontam que a idade biológica da criança é mencionada pelo teórico, mas é situada de acordo com a realidade social de seu desenvolvimento e das relações que a cercam no meio, que por sua vez se modifica histórico e socialmente. Significa que a idade máxima determinada em cada etapa de seu desenvolvimento, não é estática e permanente, mas pode ser reorientada mediante a situação histórica.

As autoras mencionam que a real periodização fundamenta-se nas modificações internas que ocorrem durante o desenvolvimento da criança, estabelecidas com o entorno. Por isso, a melhor forma de discriminar o verdadeiro período de desenvolvimento na infância, é identificando as “neoformações”, entendidas como a nova estrutura que compõe a personalidade da criança e suas ações, de acordo com as modificações psicológicas e sociais, que aparecem em cada idade pela primeira vez e definem, da forma mais essencial e relevante, a consciência, as relações com o entorno, os aspectos externos e internos da vida, toda a trajetória do desenvolvimento de determinado período. (VYGOTSKI, 2006 *apud* MARTINS e FACCI, 2020).

Mencionando Vygotski (2006), as autoras citam que para identificar as “neoformações”, é preciso compreender a estrutura presente em cada etapa. Esta estrutura é guiada por dois critérios, que desprendem a criança de um estágio para o

[15] VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas* IV: psicologia infantil. 2. Ed. Madri: Visor, 2006. Apud MARTINS e FACCI, 2020.

outro: primeiro, que em cada idade o desenvolvimento é composto por um processo unitário, que envolve a totalidade; e o segundo, refere-se a dinâmica das idades. Em cada etapa, as características da criança e sua personalidade, mudam na estrutura interior no todo e este, por sua vez, estabelece a dinâmica de cada fragmento. Isto acontece nas relações sociais que o indivíduo estabelece, pois, sua atividade na sociedade motiva-o à novas ações, marcando o começo de uma nova etapa. A transição entre etapas, caracteriza-se pelo que o teórico chama de “crises”, que demarcam o fim de um período e iniciam o próximo.

A primeira crise que Vigotski identificou, foi a dos 7 anos. A origem das crises dá-se devido a reorganização da estrutura interior, modificando as formas como a criança se relaciona com o meio externo. Ou seja, mudam as necessidades que guiam seu comportamento. Este período de crise, refere-se à transição da idade pré-escolar para a escolar. (MARTINS e FACCI, 2020).

Para as autoras, de acordo com o teórico, o que marca esta idade é a perda da espontaneidade, pois enquanto a criança mantém os aspectos internos na ingenuidade, a espontaneidade permanece no âmbito externo. Assim, a introdução de conteúdos curriculares, desperta “[...] formação do autocontrole, contribuindo para a superação das funções elementares em direção às superiores. A criança tem de tomar consciência dos conteúdos que está aprendendo, formando pré-conceitos.” (MARTINS e FACCI, 2020, p. 155). Desta forma, a criança passa a tecer significado às suas experiências.

Tendo este aporte como parâmetro, significa que, se a BNCC sugere que as organizações curriculares baseiem-se nas pedagogias do “aprender a aprender”, especificamente no ensino de competências, guiadas pela aprendizagem *espontânea,* dificilmente a criança alcançará níveis superiores de desenvolvimento psíquico, permanecendo no estágio elementar, mesmo que alcance idades maiores.

Enfatiza-se a importância em estabelecer a aprendizagem mediada desde a pequena infância, com experiências significativas que conduzam a níveis potenciais e encaminhem-se ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em superação a condição elementar do ser humano. Acredita-se que desta forma, o período de crise, que marca a transição da pré-escola para o Ensino Fundamental, seria menos crítico para a criança, se tivesse, desde pequena, a aprendizagem mediada na Educação Infantil, sobrepondo-se à espontaneidade. Diante disso,

concordamos com Correa (2019), de que “[...] mediante avanços e retrocessos, não conseguimos vislumbrar ganhos para a EI com a BNCCEI[16] aprovada.” (CORREA, 2019, p. 105).

Evidencia-se novamente, a concepção de criança na BNCC. Inseridas em um modelo de educação que prioriza a aprendizagem espontânea e formação de competências, através de práticas que acompanhem o seu nível natural. De certa forma, uma formação voltada a manter a característica elementar dos indivíduos, uma vez que as experiências trazidas pelos campos, com objetivos que são sintetizados ao final, estabelecem condições passivas para o aprendizado, pouco significativas durante o processo.

Desta forma, arrisca-se dizer que a BNCC concebe a criança como um ser que pode ser moldado, desde pequeno, a suprimir seu potencial criativo que repense um novo modelo de sociedade e, ao invés disso, alinhe-se às demandas do sistema vigente, fornecendo as habilidades necessárias para sua manutenção.

[16] Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Criatividade, na teoria de Vygotsky, constitui-se por qualquer ato no qual a imaginação aconteça. A imaginação é considerada um domínio psíquico, atrelado às vivências do indivíduo, através do armazenamento daquilo que já foi experimentado.

Com experiências tomadas da realidade, o sujeito realiza combinações, a partir de referências extraídas tanto do âmbito externo, quanto interno, que o impulsionam à atividade criadora, resultando na produção de novos elementos, sejam eles da esfera tecnológica, científica, cultural ou artística.

Na infância, sobretudo em relação às crianças pequenas, foco deste estudo, a imaginação está relacionada, principalmente, aos jogos de papéis sociais. Por isso, as modalidades preferidas, nesta faixa etária, encontram-se no desenho e no teatro.

As crianças realizam constantes representações através dos jogos, como uma forma de manifestar seus desejos, pensamentos e necessidades. Mas, além da reprodução da realidade, criam cenários a partir da fantasia, mesmo de situações que nunca vivenciaram, possibilitadas através das interações. Isso nos leva a compreender o que apresentara Vygotsky, de que qualquer ato de expressão que seja desencadeado pela imaginação é definido como criatividade. Não se trata de talento ou dom herdado ou nato, mas de uma função psicológica superior, desenvolvida através da relações sociais, culturais e históricas, através da aprendizagem mediada e dos estímulos essenciais.

A criatividade impulsiona a mudança e adaptação ao meio, modificando o contexto cultural e social por meio das interações. Desta perspectiva, criar é um requisito para o desenvolvimento humano, é o que torna o homem um ser social e histórico.

Tendo em vista a formação do sujeito, é função das instituições escolares incorporarem aos seus planejamentos o real conceito de imaginação e criatividade, como função psicológica superior fundamental. Não basta apenas mencionar as finalidades, é necessário criar meios para que a imaginação seja estimulada e, assim, promova a atividade criadora.

Além disso, é importante ter em mente a importância do papel dos professores e professoras da Educação Infantil, na garantia da aprendizagem mediada. Isto é, que exerça seu papel de mediador(a) entre o nível real e o nível potencial, através da zona de desenvolvimento próximo, na qual a aprendizagem, devidamente organizada,

desencadeia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores constituídas culturalmente, em superação às funções elementares do ser humano.

Ao desenvolvimento da imaginação, bem como das demais funções psíquicas, é imprescindível possibilitar experiências, incluir a diversidade, conteúdos devidamente sistematizados e conhecimentos científicos historicamente elaborados. Ato que é inviabilizado se a escola possuir um currículo engessado, pautado no controle de competências e habilidades que devem ser aprendidas para atender demandas de mercado.

A proposta pedagógica precisa flexibilizar experiências diversas, gerando condições para que a imaginação não seja limitada, mas incentivada, como um domínio psicológico que contribui para o desenvolvimento de indivíduos criativos.

O processo é diversificado. No âmbito escolar, as interações enriquecem as práticas e estimulam a imaginação, pois nas trocas de experiências, compartilham-se conhecimentos, dos quais é possível extrair mais elementos que, combinados, resultem na atividade criativa. A inserção dos vários componentes culturais é fundamental à aprendizagem, para que o estudante alcance percepções e conhecimentos que ainda estão fora de seu domínio.

Considerando a importância da imaginação criativa para o desenvolvimento humano e da sociedade como produto cultural e histórico, é um ato político pensar um planejamento pedagógico que incorpore o trabalho com o desenvolvimento criativo, da mesma forma que a base para as organizações curriculares deriva de políticas educacionais.

A BNCC, documento de caráter mandatório e orientador das organizações curriculares, pauta-se no ensino de competências e habilidades fundamentais, que os estudantes devem atingir ao completar a Educação Básica.

Desta forma, conduz-se a uma formação utilitarista, a aprendizagem de habilidades instrumentalizadas, ao desenvolvimento de aptidões necessárias ao trabalho. O trabalho e sua produção, sob a ótica materialista que fundamenta as obras de Vygotsky, é uma atividade humana emancipatória, que promove os avanços sociais, culturais e históricos. No entanto, a formação para o trabalho, sob a perspectiva do ensino de competências, não contempla a emancipação humana, mas a aprendizagem para operar a máquina mercantilista.

Com esse tipo de formação, baseada nas pedagogias do “aprender a aprender”, incluindo o ensino por competências, corre-se o risco de enfrentar o esvaziamento dos conteúdos sistematizados, instituídos pela humanidade ao longo de sua história.

Tendo em vista que se trata de um documento com grande importância para a educação, que orienta a organização curricular de todas as instituições nacionais da Educação Básica, é preciso alavancar discussões acerca de seu propósito para os estudantes de todas as faixas etárias, em todas as etapas.

Acerca da Educação Infantil, vemos que, principalmente no que tange à educação das crianças pequenas, dispõe-se de uma normativa estruturalista e banalizadora do papel dos professores e professoras da Educação Infantil. Sugere-se que a criança aprende de forma espontânea, a partir de seus interesses, das descobertas e curiosidades em contato com o ambiente. Visualiza-se a naturalização dos processos históricos e sociais, a aprendizagem individualizada, dada através da convivência cotidiana. Valoriza-se a experiência comum, em detrimento de conteúdos sistematizados e organizados de forma a reconhecer a importância e especificidade desta etapa.

A partir dessa visão, isenta-se a importância a ser devidamente incorporada aos profissionais da educação, atuantes no processo de forma a garantir a aprendizagem mediada, que culmine no desenvolvimento da criança pequena e das funções psicológicas da estrutura complexa da consciência.

Denota-se, com isso, a conduta à valorização das avaliações de desempenho, que demarcam a qualidade da educação a uma medida excludente do processo, desconsiderando as desigualdades sociais nos diversos contextos.

Considerando essa explanação e a análise crítica realizada sobre a estrutura da BNCC (2018), voltada à Educação Infantil, constatamos que o documento não possibilita o desenvolvimento da imaginação criativa, na educação das crianças pequenas, de acordo com a perspectiva de Vygotsky.

Identificamos que o desenvolvimento da imaginação, propulsora da atividade criadora, de acordo com a teoria emancipatória de Vygotsky, é substituída, na BNCC, pelo ensino que visa a aprendizagem de competências e habilidades, no núcleo das pedagogias do “aprender a aprender”. Competências estas, essenciais à formação de mão de obra submissa para o mercado de trabalho.

Vislumbra-se, neste molde de educação e de currículo, uma educação precarizada, pois o trabalho pedagógico submete-se a formação de competências essenciais, configuradas às avaliações de desempenho, acarretando uma formação esvaziada e no controle dos indivíduos.

A atividade criadora, no formato da BNCC, é reduzida ao controle e adequação do corpo e da criatividade das crianças pequenas. Entende-se, com isto, que esta educação possui uma proposta voltada a moldar os indivíduos, desde pequenos, a adaptar-se ao modelo de sociedade vigente e a exercer passividade diante de sua condição como sujeito de direitos, já que o ensino visa a padronização das aprendizagens e acarreta no esvaziamento dos conteúdos.

Novamente, cabe-nos destacar a concepção de criança para este Estado, através da proposta de currículo materializada na BNCC, pela qual, tanto o indivíduo, quanto sua criatividade, são instrumentos a serem adequados e controlados pelo sistema, desde a infância.

Nesse modelo de educação e de sociedade, não há espaço para a imaginação criativa, de acordo com que propõe Vygotsky. Para o teórico, a criatividade promoveu os avanços históricos da humanidade, através das relações sociais e da cultura, tendo o trabalho uma característica de emancipação humana. Já na sociedade capitalista, o trabalho serve apenas para reproduzir os seus interesses e, para isso, financia a educação pública com o intuito de promover a formação de competências que lhe sejam úteis.

O desenvolvimento do indivíduo como um sujeito de direitos, permanece sendo alvo de interesse de todos os envolvidos na comunidade escolar, a fim de propor uma educação que promova os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade, e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que o constituem um ser histórico, social e produtor de cultura.

O contexto escolar precisa estar comprometido com o desenvolvimento destes sujeitos com potencial criador e, além disso, permanecer nos debates por um currículo que seja flexível, democrático e inclusivo. Almeja-se uma organização curricular que considere a diversidade cultural e a inclusão de experiências diversas em interações mediadas, ao invés da seletividade e aprendizagem passiva, que padroniza comportamentos por meio da aptidão de competências e habilidades.

Segue-se pleiteando por uma concepção de educação que reconheça a relevância de seus integrantes e da incorporação dos conteúdos instituídos historicamente. Um sistema de educação que contemple o papel atribuído ao Estado, de compromisso com a educação como direito. A valorização do trabalho pedagógico e da aprendizagem, de forma a conduzir o desenvolvimento humano, em especial a imaginação criativa, culminando na atividade criadora e nos avanços da humanidade, histórico e socialmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernando (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas, Recife: ANPAE, 2018, p. 49 – 54. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> Acesso em 15 de novembro de 2002.

AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernando (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas, Recife: ANPAE, 2018, p. 8–22. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> Acesso em 15 de novembro de 2022.

ALVES, Nilda. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernando (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas, Recife: ANPAE, 2018, p. 44 - 48. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> Acesso em 15 de novembro de 2022.

ANDRÉ, Tamara Cardoso; BUFREM, Leilah Santiago. O conceito de escrita segundo a teoria histórico-cultural e a alfabetização de crianças no primeiro ano do ensino fundamental. **Revista Educação Temática Digital**. Campinas, v.14, n.1, jan./jun. 2012, p. 22-42. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1239/pdf> Acesso em 15 de novembro de 2022.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da educação infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, 2019, p. 77 – 90. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979/pdf> Acesso em 15 de novembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 15 de novembro de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 15 de novembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Histórico da BNCC**. Brasília, DF, s/d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico#:~:text=%C3%89%20promulgada%20a%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20da,e%20art%C3%ADsticos%2C%20nacionais%20e%20regionais> Acesso em 15 de novembro de 2022.

BRASIL. **Lei n° 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 15 de novembro de 2022.

BRASIL. **Lei n° 12.796**, de 4 de abril de 2013. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em 15 de novembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década**. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em 15 de novembro de 2022.

BROLEZZI, Antonio Carlos. Criatividade, empatia e imaginação em Vigotski: ideias para trabalhar com resolução de problemas em matemática. **Revista Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 17, n. 4, 2015, p. 791-815. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/20296/pdf> Acesso em 15 de novembro de 2022.

CORREA, Bianca. À base de um golpe, a BNCC foi aprovada: implicações para a educação infantil. In: CÁSSIO, Fernando; JR, Roberto Catelli (org.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. 1. Ed. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 95-107.

COSTA, S. A. da; TAPAJÓS, J. A.; SANTOS, C. M. G. Aprendizagem da criança: relação entre a BNCC e a teoria histórico cultural. **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 02, 2020, p. 9 – 20. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9845/6544> Acesso em 15 de novembro de 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernando (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas, Recife: ANPAE, 2018, p. 38-43. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> Acesso em 15 de novembro de 2022.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, n. 18, p. 35-40. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 15 de novembro de 2022.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução: Diana Myriam Linchenstein; Liana Di Marco; Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 191- 221.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; DEITOS, Roberto Antonio. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): fundamentos teóricos e ideológicos. **Revista EccoS**, São Paulo, n. 52, jan./mar. 2020, p. 1-19. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10678/8275> Acesso em 15 de novembro de 2022.

GONZÁLEZ, Abel Gustavo Garay; MELLO, Maria Aparecida. Vigotsky e a teoria histórico-cultural: bases conceituais marxistas. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, v. 7, n. 14, jan-jun/2014, p. 19-33, Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/621/237> Acesso em 15 de novembro de 2022.

HILLESHEIM, Giovana Bianca Darolt. Educação infantil e atividade criadora. **Linguagens Revista de Letras, Artes e Comunicação**, [S.l.], v. 9, n. 3, 2015, p. 271-282. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/4515> Acesso em 15 de novembro de 2022.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interlocuções entre Base Nacional Comum Curricular e educação infantil. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2020a, p. 107-130.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020b, p. 129-148.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernando (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas, Recife: ANPAE, 2018, p. 23 - 27. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> Acesso em 15 de novembro de 2022.

MARTINS, Josy Cristine; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 149-170.

MENDONÇA, Erasto Fortes. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernando (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas, Recife: ANPAE, 2018, p. 34-37. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> Acesso em 15 de novembro de 2022.

MOZZER, Geisa Nunes de Souza; BORGES, Fabrícia Teixeira. A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 33, n. 2, 2018, p. 297–316. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5269/4314> Acesso em 15 de novembro de 2022.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução: Claudia Berliner. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NEVES-PEREIRA, Mônica Souza; BRANCO, Angela Uchoa. Criatividade na educação infantil: contribuições da psicologia cultural para a investigação de concepções e práticas de educadores. **Revista Estudos de Psicologia**, Natal, v. 20, n. 3, 2015, p. 161-172. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/JrQrRDsGxdXYDRpkPyDNTTG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 15 de novembro de 2022.

OBSERVATÓRIO. **Movimento pela Base**, 2013. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/> Acesso em 15 de novembro de 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernando (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas, Recife: ANPAE, 2018, p. 8–22. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em 15 de novembro de 2022.

OLIVEIRA, Maria Eunice de; STOLTZ, Tania. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Revista Educar**, Curitiba, v. 26, n. 36, 2010, p. 77-93. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/17582/11520> Acesso em 15 de novembro de 2022.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; MENDONÇA, Fernando Wolff. **Psicologia do Desenvolvimento.** 3. ed. Curitiba: Iesde Brasil S.A, 2009.

PORTELINHA, Â. M. S. et al. A educação infantil no contexto das discussões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 20, 2017, p. 30 – 43. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/16632/11583> Acesso em 15 de novembro de 2022.

RUBTSOV, V.V. Cultural-Historical Scientific School: The Issues that L.S. Vygotsky Brought up. **Journal of Cultural-Historical Psychology**, v. 12, n. 3, 2016, p. 4-8. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17759/chp.2016120301> Acesso em 15 de novembro de 2022.
SACCOMANI, Maria Claudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2016.

SANTOS, Silvia Alves dos; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 161-178

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico** (Livro Eletrônico). 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Suely Amaral Mello; SILVA, Greice Ferreira da. BNCC: um currículo integrador da infância brasileira? **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, 2016, p. 66 – 88. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2432/2136> Acesso em 15 de novembro de 2022.

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: Maria da Penha Villalobos. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001, p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

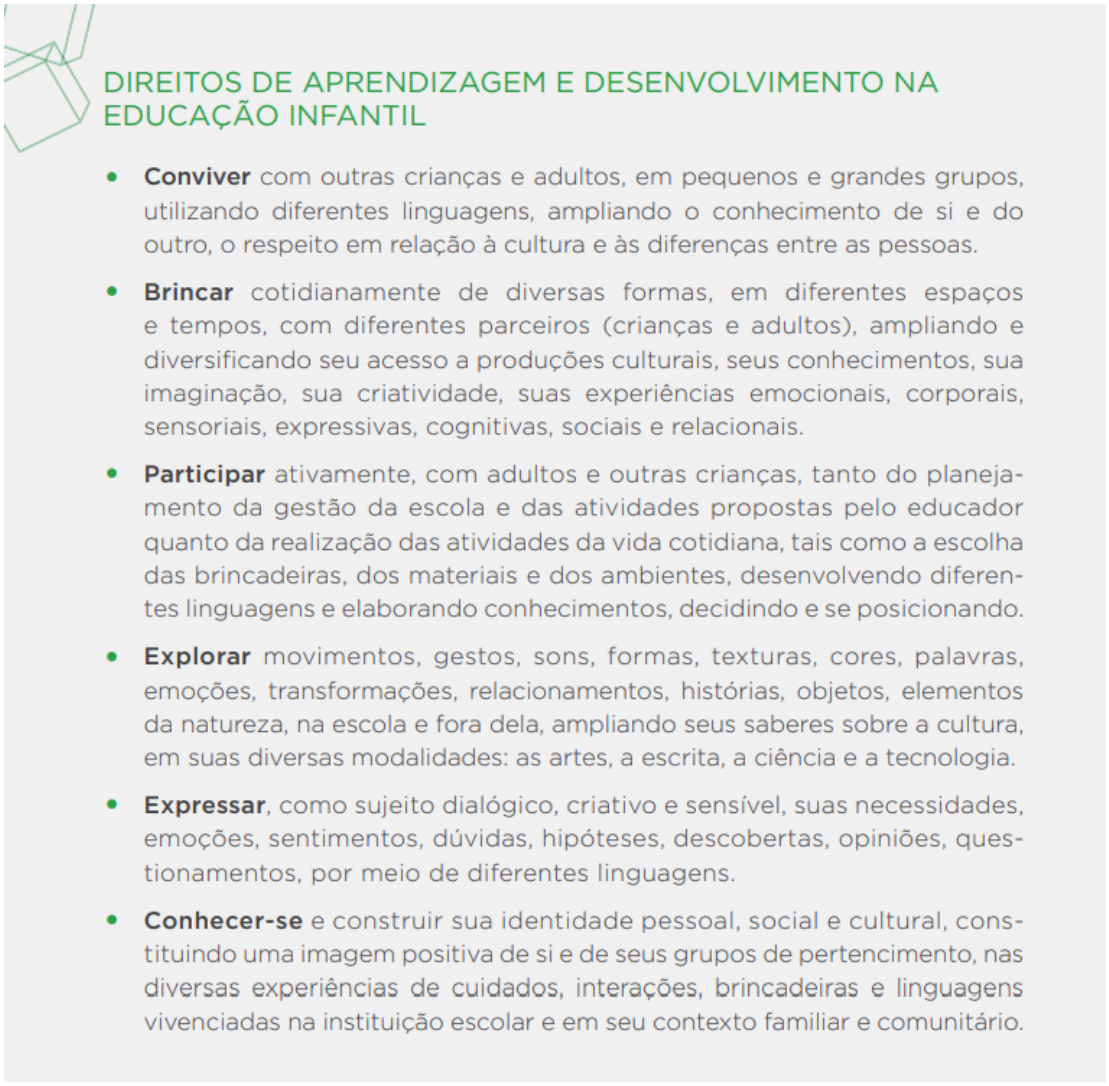
VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Imaginação e criatividade na infância**: ensaios de psicologia (Livro Eletrônico). Tradução: João Pedro Fróis. 1. ed. Lisboa: Dinalivro, 2012.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 131-160.

ANEXOS

ANEXO I

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL



DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **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.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

FONTE: BRASIL, 2018, p. 38.

ANEXO II

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA BNCC PARA CRIANÇAS PEQUENAS

O EU, O OUTRO E O NÓS	
Código Alfanumérico	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Crianças Pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)**
EI03EO01	Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
EI03EO02	Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
EI03EO03	Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
EI03EO04	Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
EI03EO05	Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
EI03EO06	Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
EI03EO07	Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 45-46.

CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	
Código Alfanumérico	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)**
EI03CG01	Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

EI03CG02	Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
EI03CG03	Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
EI03CG04	Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
EI03CG05	Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 47.

TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	
Código Alfanumérico	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)**
EI03TS01	Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
EI03TS02	Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
EI03TS03	Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 48.

ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	
Código Alfanumérico	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)**
EI03EF01	Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita

	espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
EI03EF02	Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
EI03EF03	Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
EI03EF04	Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
EI03EF05	Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
EI03EF06	Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
EI03EF07	Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
EI03EF08	Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
EI03EF09	Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 49-50.

ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES, TRANSFORMAÇÕES	
Código Alfanumérico	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)**
EI03ET01	Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
EI03ET02	Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.

EI03ET03	Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
EI03ET04	Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
EI03ET05	Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
EI03ET06	Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.
EI03ET07	Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
EI03ET08	Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 51-52.

ANEXO III

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS	
O eu, o outro e o nós	Respeitar e expressar sentimentos e emoções. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.
Corpo, gestos e movimentos	Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. Coordenar suas habilidades manuais.
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.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles. Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles. Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências. Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano. Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).

FONTE: BRASIL, 2018, p. 54-55.