

BNCC: UM CURRÍCULO INTEGRADOR DA INFÂNCIA BRASILEIRA?

Suely Amaral Mello Silva (Universidade Estadual Paulista – UNESP) –

suepedro@terra.com.br

Greice Ferreira da Silva (Universidade Estadual de Londrina – UEL) –

grebalet@terra.com.br

RESUMO:

Queremos com este artigo analisar a BCNN buscando detectar nela a existência de uma intenção de tratamento integrado à infância de 0 a 12 anos. Isso envolve uma necessária articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental que supere as rupturas que têm marcado a educação básica e que distanciam e, por vezes, antagonizam as propostas pedagógicas tanto internamente na Educação Infantil – quando se constata um hiato entre o tratamento dispensado às crianças de 0 a 3 anos e depois entre 4 a 6 anos – como entre esta e o Ensino Fundamental. Entendemos que sem esta articulação intencionalmente pensada no nível dos conceitos - que apontem para a criança de 0 a 12 anos como uma mesma criança que passa por diferentes unidades educacionais - e explicitamente apontada no texto do documento, o ensino fundamental continuará a pressionar a educação infantil no sentido de antecipar aprendizagens próprias do ensino fundamental, especialmente quando consideramos a idade de ingresso das crianças no Ensino Fundamental. Por isso, para dimensionar a proposição e as condições para a concretização da educação infantil do ponto de vista do que propõe o documento da BNCC, não basta olhar apenas para a educação infantil: é urgente observar também o que se propõe ao ensino fundamental. Para a discussão a que nos propomos, nosso olhar será orientado pela teoria histórico-cultural.

Palavras-chave: Educação Infantil. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Base Nacional Comum Curricular. Articulação entre educação infantil e ensino fundamental.

NATIONAL CURRICULUM COMMON BASE: AN INTEGRATIVE CURRICULUM FOR BRAZILIAN CHILDREN?

ABSTRACT:

With this paper aims to analyze the NCCB in order to detect the existence of an intention of treating children from 0 to 12 years old as one whole person. This involves a necessary articulation between early childhood education and elementary school that overcomes the gaps that have marked basic education. Such gaps set apart and sometimes antagonize pedagogical proposals both internally in Early Childhood Education - when there is a rupture between education to children from 0 to 3 years and 4 to 6 years - as between Early Childhood Education and Elementary School. We understand that without this articulation intentionally planned at the level of the concepts - that point to the child from 0 to 12 years as the same child that passes through

different educational levels - and explicitly pointed out in the text of the document, Elementary School will continue to press Early Childhood Education to anticipate learning proper to Elementary School. This is specially a problem when we consider children's age coming in Elementary School. Therefore, in order to assess the proposition and the conditions for Early Childhood Education from the point of view of what the NCCB document proposes, it is not enough to look only at small child education: it is also urgent to observe what is proposed to Elementary School. For this discussion, our arguments will be guided by historical-cultural theory.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Early Years of Elementary School. National Common Curricular Base. Articulation between early childhood education and elementary school.

DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p66

1 INTRODUÇÃO

São muitas as questões concernentes à passagem das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, principalmente quando consideramos que há crianças que ingressam hoje no ensino fundamental com a idade de cinco anos e meio. Com a entrada das crianças no ensino fundamental, as experiências necessárias e adequadas a esse momento da vida parecem ser esquecidas ou atropeladas diante das novas (ou velhas) preocupações com o ensino das técnicas de leitura e escrita que ganham dimensão quando se inicia o ensino fundamental. Nessa perspectiva, é comum ouvirmos de professores e professoras dirigindo-se às crianças: “Agora chega de brincar. Aqui é sério”. E, de fato, percebe-se, de um modo geral, não apenas uma interrupção no brincar, mas também no uso das diferentes linguagens, nas formas de cuidado e acolhimento, na gestão mais flexível do tempo, na organização e uso mais livre do espaço e mesmo numa ainda incipiente participação e envolvimento das crianças na vida da turma, enfim, numa - mesmo que ainda incipiente - escuta da criança. No entanto, trata-se da mesma criança que não se torna aluno por decreto, nem transforma a linguagem por meio da qual se relaciona com o mundo e aprende - a atividade que guia seu desenvolvimento - porque passa a frequentar o ensino fundamental. Conforme aponta Zaporozhets (1987, p.247, tradução nossa),

As condições pedagógicas ótimas para a realização das possibilidades potenciais dos pequenos, para seu desenvolvimento harmônico não se criam por meio do ensino forçado, antecipado, dirigido a encurtar a infância e a converter antes do tempo a criança em pré-escola e a este em escolar, etc. E indispensável, ao contrário, o desenvolvimento amplo e o enriquecimento máximo do conteúdo

das formas especificamente infantis de atividade lúdica, prática, plástica e também da comunicação das crianças entre si e com os adultos. Sobre sua base deve realizar-se a formação orientada daquelas propriedades e qualidades espirituais para cujo surgimento se criam as premissas mais favoráveis na pequena infância e que constituem o mais valioso da personalidade humana madura.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o ser humano tem uma forma específica de aprender em cada idade, uma forma pela qual melhor se relaciona com o mundo que o rodeia e que, por possibilitar sua atividade de apropriação (de atribuição de um sentido ao que vive e aprende) e de objetivação (de expressão do sentido atribuído ao vivido), promove as mudanças mais significativas em seu desenvolvimento. 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. Assim, na passagem do primeiro ano de vida, o bebê não abandona repentinamente a comunicação emocional com os adultos. Ao contrário, esta comunicação prevalece, ainda que deixe de ser a linha principal do desenvolvimento e passe a ocupar o lugar de linha acessória em relação à atividade com objetos. Da mesma forma, em torno dos 3 anos de idade, a atividade que privilegia a manipulação de objetos vai paulatinamente dando lugar às formas iniciais da brincadeira de faz de conta com objetos que culminará na brincadeira de papéis sociais. Em torno dos 7 anos, a brincadeira de papéis sociais vai paulatinamente dando lugar à atividade de estudo à medida em que a criança passa a se interessar mais pela explicação do funcionamento das coisas do que pelo uso que os adultos fazem dos objetos ao redor. Em outras palavras, há um desenrolar do interesse das crianças de modo cada vez mais complexo pelos objetos e fenômenos do mundo que as rodeia que acontece como numa espiral em sentido cada vez mais amplo e ascendente.

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. Na expressão de uma educadora de crianças de 0 a 3 anos, cuja referência já se perde no tempo¹, “Nós, professoras de crianças pequenas, precisamos entrar num acordo em relação ao que queremos de nossas crianças. Na educação de 0 a 3, queremos que as crianças aprendam a falar e a andar. Quando elas chegam na próxima etapa, as professoras querem que elas fiquem caladas e quietas em seus lugares!”

Diante dessas questões, cabe indagar: Como organizar um currículo para as crianças de 0 a 12 anos que promova a formação e o desenvolvimento das máximas qualidades humanas nas crianças, o que exige a articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental? Como atender as especificidades da aprendizagem na infância de modo a superar o distanciamento entre esses dois segmentos da educação e sem antecipar a escolarização? E, por outro lado, como preparar a escola de Ensino Fundamental para receber as crianças criativas, curiosas, empoderadas, participativas que queremos formar na Educação Infantil?

Na perspectiva do documento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, intitulado Currículo Integrador da Infância Paulistana, a “constituição de um currículo que trate de modo integrado bebês e crianças que ingressam na Educação Infantil e prosseguem seus estudos no Ensino Fundamental” deve basear-se no compartilhamento de concepções e princípios sobre as diferentes maneiras como as crianças vivem a infância e sobre seus direitos. Isso “pressupõe que o trabalho coletivo das unidades educacionais se fundamente no planejamento de propostas pedagógicas que acolham e respeitem as vozes de bebês e crianças” e lhes abra espaço para a formação e o desenvolvimento das máximas qualidades humanas – que não são hereditárias, mas aprendidas na atividade socialmente mediada de acesso à cultura. “Nesse sentido, a organização dos tempos, espaços e materiais e a proposição de vivências precisam contemplar a importância do brincar”, assim como a integração do conhecimento histórica e socialmente acumulado, em permanente comunicação com as linguagens de expressão de bebês e

¹ Registro de memória no Seminário Linguagens na Educação Infantil do 7º Congresso de Leitura (COLE) pela coordenadora da sessão de apresentação de trabalhos, uma das autoras deste artigo.

crianças até os 12 anos de idade. Ainda, conforme defende o documento citado,

[...] a criança não deixa de brincar, nem se divide em corpo e mente ao ingressar no Ensino Fundamental. Ao contrário, ela continua a ser compreendida em sua integralidade e tendo oportunidades de avançar em suas aprendizagens sem abandonar a infância (SÃO PAULO, 2015, p. 8).

Nessa perspectiva, e com o olhar orientado pela abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, consideramos a necessidade de professores e professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental compartilharem princípios e concepções envolvendo o papel da educação, o processo de aprender nas diferentes idades, a concepção de criança e, portanto, o lugar do bebê e da criança, dos adultos e da cultura nesse processo de educação e cuidado de modo a promover a formação e o desenvolvimento das melhores qualidades humanas em cada bebê e em cada criança. É desse ponto de vista que buscaremos discutir as proposições apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular na tentativa de explicitar aspectos que contribuam para o diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Cabe lembrar que as reflexões aqui expostas se referem a um documento que está em sua segunda versão preliminar e que, portanto, não se trata ainda de um documento finalizado, mas que pela importância que pode vir a ter na educação brasileira, merece já ser tema de debate e reflexão.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Para refletir sobre o que propõe a BNCC para a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, recorreremos à teoria histórico-cultural como uma forma de compreensão sobre quem é a criança, como aprende e forma para si as qualidades humanas, isto é, sobre como forma sua personalidade e sua inteligência - que não são herdadas biologicamente, mas são frutos das experiências vividas em condições concretas de vida e educação (VYGOTSKY, 1988; LEONTIEV, 1988).



Nessa perspectiva de que as aprendizagens movem o desenvolvimento humano, entende-se a criança como capaz de estabelecer relações com o mundo e as pessoas que a rodeiam atribuindo sentido ao que vive a partir das relações sociais de que participa e do lugar que ocupa nessas relações (LEONTIEV, 1988). Por isso, para autores como Vygotsky (1988), Leontiev (1988), Mukhina, (1996) e Zaporozhets (1987), os primeiros anos de vida marcam o intenso desenvolvimento dos aspectos intelectuais, físicos, emocionais e morais na criança, processo em que a criança vai se humanizando. A infância é, portanto, o período em que se inicia o desenvolvimento da personalidade e da inteligência da criança. Esse desenvolvimento se estabelece por meio da atividade socialmente mediada da criança de acesso ao mundo da cultura humana histórica e socialmente acumulada. Com a atividade de apropriação dos objetos materiais e não materiais da cultura – os objetos e instrumentos, os conhecimentos, a língua, as linguagens, a lógica, os hábitos e costumes, as técnicas -, a criança forma para si as qualidades humanas – capacidades, habilidades e aptidões postas nesses objetos e que se tornam disponíveis para as novas gerações à medida que aprendem a usar esses objetos de acordo com a função social para a qual foram criados. Essa compreensão do processo de conhecimento que desencadeia a formação das qualidades humanas nas crianças aponta o papel essencial que a cultura e o/a professor/a têm para o desenvolvimento humano. A cultura, como fonte das qualidades humanas e o/a professor/a como parceiro que apresenta os objetos da cultura em sua função social e assim possibilita a apropriação das qualidades humanas postas nos objetos e recriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade com esses objetos.

No entanto, esses elementos – a cultura e o/a professor/a - são necessários, mas não suficientes para a aprendizagem/apropriação dos objetos da cultura e das qualidades humanas postas nesses objetos. Nessa relação, falta ainda considerar que a criança que aprende é um sujeito completo em quem não se separam corpo, mente e emoções. Por isso, além de organizar as condições para que a criança atue com o corpo e a mente nos processos de conhecimento do mundo, cabe ao professor/a criar na criança a necessidade do conhecimento – o afeto - de modo a mobilizar sua emoção no processo de

relacionar-se com o mundo, aprender e desenvolver sua personalidade e sua inteligência. Este processo - conhecido como processo de humanização que resulta do processo de educação - exige o envolvimento ativo e por inteiro da criança.

Essa aquisição de conhecimentos por meio da atividade de corpo, mente e emoção provoca a formação na criança de ações interiores cognitivas, isto é, de ações e de operações intelectuais – e vai formando um sistema complexo de capacidades, habilidades e aptidões.

Essa interiorização das funções tipicamente humanas como a linguagem, a memória, o pensamento, a imaginação não acontece ao mesmo tempo, mas num processo denominado como regularidades do desenvolvimento infantil. Em outras palavras, à medida que as crianças crescem, novas necessidades dão lugar a novos tipos de atividade que guiam o desenvolvimento naquele período. A passagem para uma nova atividade principal depende das condições de vida e educação (MUKHINA, 1996; LEONTIEV, 1988; VYGOTSKY, 1988), ou seja, dadas as condições subjetivas pela experiência anterior da criança, essa passagem também dependerá das condições objetivas de vida e educação. Sendo assim, as qualidades psíquicas resultam do processo de educação que se apoia na atividade da criança.

Durante a infância, então, e em conformidade com as experiências vividas pela criança, ocorre a maturação intensiva do organismo humano, especialmente do sistema nervoso e do cérebro, e, devido a isso, a criança assimila cada vez melhor o mundo ao seu redor, criando, pouco a pouco, condições para uma educação mais sistemática e concreta.

No entanto, é importante considerar que o “cérebro da criança é sensível às sobrecargas resultantes de uma ação monótona e prolongada” (MUKHINA, 1996, p. 43). Por isso, é necessário dosar e variar a influência educacional. A aceleração artificial do desenvolvimento (ZAPORÓZHETS, 1987), a transformação do bebê em pré-escolar e da criança pré-escolar em escolar - a antecipação da escolarização sustentada pela ideia de êxito na escola e na vida e de progresso tecnológico do país - desconsideram os processos vividos pela criança e as formas mais adequadas de pensar o trabalho pedagógico que promovam a formação da sua inteligência e da personalidade. Em artigo

recente publicado em jornal de grande circulação, Reinach (2013), cientista responsável pela coordenação do projeto Genoma no Brasil, aponta a incongruência entre o fenômeno denominado neotenia na pesquisa científica - que demonstra o processo de alongamento do período de amadurecimento do cérebro humano ao longo da história humana à medida que, com o desenvolvimento cultural e tecnológico, o cérebro dos humanos tem que lidar com elementos cada vez mais sofisticados - e o abreviamento da infância imposto na educação moderna por pressão de familiares e professores que querem que as crianças aprendam e progridam na escola cada dia mais cedo, pensando que assim eles terão melhores chances de “vencer na vida”. Segundo o autor, esse processo de amadurecimento mais lento do nosso cérebro é justamente o que nos levou a ser tão diferentes dos nossos ancestrais. “Acredita-se hoje que nossa capacidade cognitiva se desenvolve de forma lenta e gradual e exatamente por esse motivo chegamos “mais longe” que nossos ancestrais”. Assim, se quanto mais lentamente o cérebro se desenvolver, melhor o resultado, então, a atitude do “quanto mais cedo, melhor” está fadada a produzir fracasso e forçar um desenvolvimento mais rápido de nossas crianças equivale a tentar reverter nelas o processo evolutivo. Por isso, conclui o autor, se “nos últimos milhões de anos, o desenvolvimento cerebral de nossos ancestrais foi ficando cada vez mais lento, o que tornou nosso cérebro tão sofisticado, não seria uma boa ideia tentar respeitar nossa história evolutiva?”.

O melhor momento para a intervenção do educador se dá quando determinada função está em processo de formação e desenvolvimento: nem antes e nem depois (VYGOTSKY, 1996). Disso decorre a necessidade de o professor conhecer as regularidades desse processo. A criança aprende de um jeito diferente do adulto e de um jeito diferente em cada etapa de desenvolvimento. Conforme Leontiev (1988), a atividade é a forma pela qual a criança melhor se relaciona com o mundo e é por meio dela que ocorrem as mudanças mais significativas no conhecimento do mundo, nos processos organização da atividade psíquica e nos traços da personalidade da criança. Por meio da atividade principal, a criança relaciona-se com o mundo e em cada



estágio formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos (FACCI, 2004).

Sendo assim, pode-se entender o desenvolvimento infantil como um complexo processo que é dialético, que se distingue por uma complexa periodicidade, pela desproporção no desenvolvimento das diversas funções, pela transformação qualitativa de umas formas em outras, “um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação” (VYGOTSKY, 1995, s/p). A periodização do desenvolvimento infantil se fundamenta, portanto, nas mudanças internas do desenvolvimento. Somente as modificações do seu curso podem realmente proporcionar uma base sólida para determinar os principais períodos de formação da personalidade da criança que chamamos de idade (VYGOTSKY, 1996).

No primeiro ano de vida, a atividade principal da criança é a comunicação emocional com os adultos que se aproximam dela. Conforme Vygotsky (1996), a grande contradição que caracteriza e move o desenvolvimento infantil no primeiro ano de vida é a condição de dependência do bebê em relação ao adulto – sua máxima necessidade da relação social – e sua pouca capacidade de comunicação de suas necessidades. Por ainda não se comunicar por meio de palavras, a comunicação acontece pelo movimento corporal, pelo olhar, pela fala do adulto e também, percebendo emoções do adulto por meio do toque. Mais que isso, é o adulto quem medeia todas as relações da criança com o mundo. Para Vygotsky (1996), o surgimento da unidade entre as funções sensoriais e motoras é o que primeiro caracteriza a consciência da criança e, ao final dessa idade, as novas formações como o andar, a compreensão inicial da linguagem e da vontade própria modificarão as relações da criança com o seu entorno. De acordo com Zaporózhets (1987), o sentimento de amor filial, a simpatia por outras pessoas, dentre outros aspectos já presentes na relação do bebê com outras crianças e com os adultos, são enriquecidos e transformados no processo evolutivo da criança, tornando-se a base indispensável para o surgimento de sentimentos sociais mais complexos.



Entre o final do primeiro ano de vida e o início da primeira infância – referente ao período de um a três anos –, a criança vai aos poucos formando novos interesses a partir de suas novas possibilidades: à medida que amplia sua capacidade de deslocamento e de comunicação, diminui sua dependência do adulto e seu interesse migra para os objetos que o adulto aproxima dela. A atividade principal da criança começa a ser a atividade objetual manipulatória. Esse mundo dos objetos e instrumentos tem inicialmente um interesse imediato – não mediatizado por seu uso social.

Nessa condição, o tateio dos diferentes objetos e as descobertas que a criança pequenininha começa a fazer por meio desse tateio movem o seu desenvolvimento até próximo dos três anos de idade. Nessa atividade com os objetos, a criança descobre características e propriedades, exercita e desenvolve a sua percepção, a atenção, o pensamento e assim, amplia o conhecimento de mundo ao seu redor e cria as generalizações necessárias à constituição da fala.

A experiência da generalização que vivencia na atividade com os objetos transforma a percepção em percepção categorial, o que fortalece o desenvolvimento da linguagem. A percepção sem palavras vai sendo substituída paulatinamente pela percepção verbal, o que acarreta mudanças essenciais na própria percepção. Como afirma Vygotsky (1996, p. 365), “o essencial para o ser humano não é o simples fato de perceber o mundo, mas de compreendê-lo”, pois a consciência se move sempre no plano de algo atribuído de sentido. O entrecruzamento de duas linhas essenciais de desenvolvimento – o pensamento e a linguagem, formando o pensamento verbal – dará uma nova qualidade ao desenvolvimento infantil a partir de então (MELLO, 2007, p. 97).

A linguagem na primeira infância representa a linha central de desenvolvimento da criança, uma vez que ela constituirá a principal nova formação dessa etapa.

Com a aproximação da idade pré-escolar – referente ao período de três a seis anos –, o mundo dos objetos humanos se abre para a criança, conforme afirma Leontiev (1988). A Criança passa a se interessar não pelos objetos em si, mas pelo uso que os adultos fazem desses objetos. Por isso, a atividade principal é o jogo de papéis. A imitação dos adultos em suas relações sociais é o objeto do faz-de-conta. Por meio do faz-de-conta com papéis sociais, a criança se apropria do mundo concreto dos objetos humanos. Nesse período e

até para além dele, o brincar é a atividade pela qual as crianças melhor se relacionam com o mundo, atribuem significado e sentido ao que vivem e percebem. Por meio do brincar se constituem as bases orientadoras necessárias para a apropriação da leitura e da escrita: como a função simbólica da consciência, o autocontrole da conduta, a capacidade de planejar, a imaginação essencial ao pensamento abstrato (VYGOTSKY, 1995).

Mas a criança, nessa idade não quer só brincar: ela também quer saber sobre tsunamis e dinossauros, sobre a vida dos animais e sobre os planetas. A curiosidade natural de quem está sendo cada vez mais inserida na cultura - isto é, nos hábitos e costumes, no conhecimento, nas diferentes linguagens, na própria língua, no uso e funcionamento de objetos e instrumentos que lhes são apresentados - pode se estabelecer como vontade de saber. Se a curiosidade da criança encontra por parte dos adultos e parceiros que a rodeiam um espaço para crescer - isto é, um ambiente com objetos culturais disponíveis (inclusive em suas formas mais elaboradas, conforme defende Vygotsky (2010), possibilidade de gerir seu próprio tempo, relações respeitadas de acolhimento e parceria com os adultos, e atividade significativas encantadoras-, elas começam a criar as bases da atividade de estudo. A aprendizagem é um aspecto da comunicação existente entre a criança, o adulto e a cultura e, à medida que a criança amplia sua experiência, a aprendizagem adquire um caráter mais sistemático (MUKHINA, 1996). Sendo assim, as experiências vividas pela criança na idade pré-escolar precisam estar orientadas para criar na criança a necessidade de aprender, o interesse por conhecer. E tudo isso, sem abreviar a infância, sem atividades repetitivas e aborrecidas que alienam a criança da escola e futuramente da sociedade, sem fazer da criança um objeto da atividade do professor. Ao contrário, se compreendida nas especificidades de suas linguagens de relação com o mundo e tratada como um sujeito ativo capaz de se relacionar com o mundo que a rodeia e aprender, teremos no início do Ensino Fundamental uma criança que aos 6 anos quer e precisa de tempo para brincar, mas que também pode estar já orientada pelo desejo de saber e conhecer mais.

Segundo Zaporózhets (1987), se buscamos a máxima formação e desenvolvimento das qualidades humanizadoras nas crianças, a aceleração



artificial do desenvolvimento e a abreviação da infância precisam ser superadas, uma vez que a infância do ser humano é mais longa e incomparavelmente mais complexa que a dos animais justamente por seu conteúdo e pelo caráter das mudanças psíquicas que têm lugar em seu desenvolvimento –. A infância é uma conquista humana e tem um caráter histórico concreto. Por isso, Zaporózhets (1987, p. 244, tradução nossa) ressalta:

[...] e agora, quando a realização de todas as enormes possibilidades potenciais que se encerram na natureza de cada pessoa, se converteu na finalidade principal de nossa sociedade, não há que se abreviar a infância mas aperfeiçoar seu conteúdo, as formas e os métodos de educação para assegurar em cada etapa evolutiva do desenvolvimento da criança a formação sucessiva, por etapas, das qualidades e capacidades da futura personalidade.

A atividade de estudo que vai se tornando a atividade principal – ou seja, a atividade por meio da qual a criança melhor se relaciona como mundo ao redor, aprende, forma e desenvolve as capacidades humanas - a partir dos 7 ou 8 anos.

Segundo El'konin (apud REPKIN, 2014) o que distingue a atividade de estudo de qualquer outro tipo de atividade é o fato de que seu objetivo e resultado imprimem uma mudança no próprio sujeito da atividade. Por isso, é entendida como atividade para a auto-transformação do sujeito.

Considerando que a atividade ou vivência se caracteriza pelo fato de que a criança age de forma consciente e afetivamente motivada, isto é, livremente (a criança não estuda porque o professor mandou, mas porque estudar lhe é uma necessidade vital), Repkin (2014, p. 90) se refere a diferentes níveis de aprendizagem. Primeiro, a aprendizagem no nível das operações: quando a criança segue os comandos do professor, “muito semelhante a um fantoche”. Nesse processo, pode chegar a um grau elevado de desempenho, mas sua atuação é puramente mecânica, uma vez que as operações são “apenas uma reação executora a um sinal externo, o comando do professor”.

Depois menciona a aprendizagem no nível das ações quando a criança sabe por que está fazendo algo, mas, na maioria das vezes, realiza exercícios

padronizados aplicando repetidamente um modelo em que o “[...] mais importante indicador da atividade de estudo - a criatividade - está ausente” (REPKIN, 2014, p. 90).

Finalmente, a agência pode acontecer no nível superior e mais complexo da atividade, o que envolve o estabelecimento de uma relação coincidente entre o motivo que leva à atuação e o resultado do processo.

Em outras palavras, a atividade de estudo se estabelece quando a criança age motivada pelo resultado da atividade: não porque o professor mandou, nem porque sim, mas porque quer conhecer o resultado da atividade proposta. Ou seja, para entender a atividade devemos “[...] olhar para o desenvolvimento da atuação de um sujeito por meio do prisma de suas necessidades” (REPKIN, 2014, p. 90), o que definirá sua condição de sujeito.

Além da auto-transformação do sujeito, a atividade de estudo caracteriza-se também por proporcionar o domínio do conhecimento teórico, dos conceitos, leis e princípios sobre os quais o conhecimento é baseado (DAVYDOV, 1988): o domínio dos modos de ação, mas também o domínio mais complexo dos fundamentos teóricos que dão suporte a esses modos de ação. Por isso, a atividade de estudo transforma o sujeito: quando a criança domina princípios, ela adquire, com o pensamento teórico, a capacidade de encontrar, por si mesma, modos para resolver uma ampla classe de problemas.

Não se domina um princípio por meio de treinamento. Segundo Repkin (2014, p. 94), para “[...] dominar um princípio, deve-se realizar uma investigação, fazer uma descoberta. Nesse sentido, a atividade de estudo é análoga à atividade de pesquisa”.

Considerando a criança curiosa que se pode educar na Educação Infantil experiência, o sujeito ativo - agente do pensamento teórico da atividade de estudo no ensino fundamental – é a mesma criança da educação infantil cada vez com mais espaço para crescer e conhecer.

Diante desses pressupostos, entende-se a urgência de se pensar num currículo integrador em que os conteúdos em cada momento da escolaridade dialoguem de forma dinâmica e contínua de modo a respeitar as regularidades do desenvolvimento humano em busca de se garantir uma continuidade e ampliação nas aprendizagens das crianças. A Teoria da Atividade (LEONTIEV,

1978), um dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, revela a importância da atividade humana como momento essencial de aprendizagem e de desenvolvimento.

Articular de forma integrada os bebês e as crianças na Educação Infantil e o Ensino Fundamental não é pensar somente na transição de um período a outro. Não se trata de “acomodar”, de “adaptar” as crianças para que elas se acostumem e se ambientem a um novo espaço e a novas relações. Pensar num currículo integrador é pensar na articulação em cada momento da criança na escola de forma a garantir a constituição dos significados e dos sentidos essenciais à sua formação e que objetive o desenvolvimento de suas capacidades, habilidades, aptidões, atitudes e valores imprescindíveis ao seu processo de humanização considerando que é a mesma criança que num período da vida esteve na educação infantil e, noutro período da mesma vida e vivendo a continuidade de seu processo de humanização, encontra-se mais tarde no ensino fundamental. Consideramos ainda que, dado o papel humanizador da escola, ou seja, seu papel essencial na constituição da inteligência e da personalidade de cada pessoa, a intencionalidade do processo educativo é condição para uma educação maximamente provocadora do desenvolvimento humano.

Com esse olhar, nos debruçamos sobre a segunda versão da BNCC.

3 A BNCC E A ARTICULAÇÃO DOS SEGMENTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A BNCC apresenta em seu texto a preocupação com a transição das crianças entre a educação infantil e o ensino fundamental e referencia que:

Conforme o artigo 10 das DCNEI é fundamental que a escola garanta a continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, criando estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição por elas vividos: as transições de casa para a instituição de Educação Infantil, aquelas vividas no interior da instituição (da creche para a pré-escola, ou de um grupo para outro), e da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. No caso da transição para o Ensino Fundamental, a proposta pedagógica “deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades

etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2016, p. 83).

E ainda acrescenta que:

As transições, para além de uma simples articulação entre um momento e outro, precisam ser vistas como linhas de continuidade do percurso educativo das crianças. Nesse sentido, a existência de uma base comum para os currículos tem um papel fundamental na construção desse *continuum*. Respeitando as características dos sujeitos, as diferentes relações que eles estabelecem com os conhecimentos, o papel social da escola e a natureza das mediações em cada etapa, é possível evidenciar alguns aspectos que contribuam no estabelecimento de conexões entre os diferentes momentos do percurso das crianças (p. 83-84).

Os aspectos que contribuem para a conexão entre Educação Infantil e Ensino Fundamental apontados no documento da BNCC são a organização curricular de cada uma das etapas em que essas diferentes formas de organização decorrem das especificidades da abordagem do conhecimento em cada etapa da Educação Básica. Na educação infantil essa organização curricular se apresenta em campos de experiência o que corresponde no ensino fundamental em áreas do conhecimento (BNCC, 2016, p 46).

Um segundo aspecto apontado é “a necessidade dos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes para a Educação Básica guiarem a definição dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em todas as etapas”. Com isso pretende-se alinhar os conceitos teóricos – “visão de ser humano” – e também indicar orientações sobre o trabalho a ser realizado na escola, os caminhos pelos quais a escola pode se orientar.

A BNCC aponta como fundamental que as instituições planejem situações de transição, situações essas de suma importância pedagógica para a vida das crianças. Esse planejamento envolve a troca de informações entre responsáveis, professores/as da Educação infantil e professores/as do Ensino Fundamental:

Ações como conversas entre professores/as das diferentes escolas, visitas, troca de materiais, conversas esclarecedoras sobre diferenças e semelhanças da EI e EF são importantes para facilitar a inserção das crianças na nova escola. Relatórios, portfólios ou outros tipos de registros que evidenciem os processos que os meninos e as meninas vivenciaram, ao longo de sua trajetória na Educação Infantil, também

podem contribuir na construção da história de vida escolar (BRASIL, 2016, p.84).

Tais aspectos trazem em seu bojo a preocupação, de certo modo, em minimizar as arestas desse período de transição ao propor ações que estabeleçam continuidade e não ruptura. Deste ponto de vista, chama a atenção a compreensão de articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental como continuidade, no Ensino Fundamental, do cuidado e educação realizados na Educação Infantil e não como adaptação das crianças da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Ações entre professores dos diferentes segmentos oportunizando trocas de materiais, impressões, concepções, visitas de um e outro grupo às unidades educacionais, intercâmbio de relatórios e portfólios são indicadores de superação das ações de adaptação em que as crianças da Educação Infantil são levadas a conhecer unidades de Ensino Fundamental para que possam se preparar para o que as espera.

Da mesma forma, os quatro eixos que articulam o currículo ao longo de toda a etapa do EF, conforme proposto na BNCC – Letramento e capacidade de aprender; Leitura do mundo natural e social; Ética e pensamento crítico; Solidariedade e sociabilidade -, sem enfatizar disciplinas específicas, sugerem uma preocupação maior com a formação humana que com a aquisição de conteúdos escolares que, ainda que essenciais como viabilizadores de acesso à cultura em suas formas mais elaboradas, não podem se constituir como fim único e essencial do processo educativo, mas meio para a formação de cidadãos que pensam.

No interior desses eixos encontram-se as áreas de conhecimento com os objetivos e componentes curriculares que, da forma como estão dispostos e interligados revelam uma intenção de continuidade, articulação e ampliação das experiências de aprendizagem propostas e - espera-se - vividas na educação infantil.

Os próprios componentes das áreas indicam possibilidades amplas de vivência que apontam para a formação de seres humanos inteiros – dirigentes, como dizia Gramsci ser o papel da escola e a tarefa essencial dos professores em relação a cada uma das crianças frequentadoras da escola e

independentemente de origem de classe e condição social. A área de linguagens reúne os componentes de Artes (artes visuais, dança, música, teatro), Educação Física (brincadeiras, jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas) e Língua Portuguesa (oralidade, escrita, leitura, literatura).

O tratamento proposto a esta área é definidor de sua qualidade, se considerarmos o papel que o brincar tem no desenvolvimento humano na infância – que não termina aos 5 ou 6 anos de idade com a entrada das crianças no Ensino Fundamental, mas que prossegue até os 12 anos.

Ao lado desta área, as áreas de Matemática, de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas (História e Geografia). A presença dessas linguagens no currículo das crianças contempla elementos importantes para o processo de ensino e de aprendizagem quando consideramos que educar pressupõe a valorização de todas as funções psíquicas superiores do ser humano: as percepções, a memória, a fala, a imaginação, as diferentes linguagens de expressão, o domínio da vontade, a atenção, o pensamento (VYGOTSKY, 1995) cujo desenvolvimento acontece em conjunto, de forma interfuncional e sistêmica e, por essa razão, educar é atuar de modo a influenciar positivamente e de maneira intercomplementar todas as capacidades humanas. O trabalho com as diferentes áreas propostas na BNCC podem se constituir como um instrumento que “quebra as amarras da desumanização do homem por meio de uma educação que vise à formação onilateral de todos os sujeitos nela inseridos” (BISSOLI, 2004, p.1), uma vez que possibilita romper com a situação comumente vivida nas escolas do ensino fundamental em que as crianças de 5 e 6 anos, ao ingressarem nesse nível de ensino, são destituídas das experiências com as diferentes linguagens – mais frequentemente vividas na educação infantil – como se a partir desse momento fosse necessário negá-las pelo bem da aprendizagem dos demais conteúdos.

Apontando para uma nova possibilidade de desenvolvimento humano na escola, afirma o texto desta segunda versão da BNCC,

[...] as concepções de direito de aprendizagem e desenvolvimento são, portanto, balizadoras da proposição dos objetivos de aprendizagem para cada componente curricular. Aprendizagem e desenvolvimento são processos contínuos que se referem a mudanças que se dão ao longo da vida, integrando aspectos físicos, emocionais, afetivos, sociais e cognitivos. Ao tratar do direito de

aprender e de se desenvolver, busca-se colocar em perspectiva as oportunidades de desenvolvimento do/a estudante e os meios para garantir-lhe a formação comum, imprescindível ao exercício da cidadania. Nesse sentido, no âmbito da BNCC são definidos alguns direitos fundamentais à aprendizagem e ao desenvolvimento com os quais o trabalho que se realiza em todas as etapas da Educação Básica deve se comprometer. Esses direitos se explicitam em relação aos princípios éticos, políticos e estéticos, nos quais se fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais, e que devem orientar uma educação básica que vise a formação humana integral, a construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas (BRASIL, 2016, p.34).

Na perspectiva histórico-cultural, ao conceber a importância da aprendizagem e do desenvolvimento como balizadora e orientadora dos objetivos para cada componente curricular, a BNCC sinaliza que a aprendizagem antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento. E apontar a garantia ao direito das crianças à aprendizagem e ao desenvolvimento em todo o documento, preconizando essa prioridade em todos os níveis da escolaridade, pode significar uma nova atitude em que não se culpabilizam as crianças por suas dificuldades de aprendizagem, mas busca-se garantir nas escolas e no ato educativo as condições objetivas e subjetivas necessárias e adequadas para que isso aconteça, uma vez que o desenvolvimento é condicionado pelas condições concretas de vida e educação, e decorre de processos de aprendizagem em que a criança participa como sujeito - e não como apenas um objeto do processo – do encontro com a cultura socialmente mediado pelo professor e pelos objetos que este disponibiliza na escola e nas situações de educação em que a escola pula seus próprios muros e se estende à comunidade e à cidade.

Isso ainda se verifica nos direitos defendidos e anunciados pelo documento da BNCC, como “a apropriação de conhecimentos historicamente constituídos que lhes permitam realizar leitura crítica do mundo natural e social” e direito

[...] ao desenvolvimento do potencial criativo para formular perguntas, resolver problemas, partilhar ideias e sentimentos, bem como expressar-se em contextos diversos daqueles de sua vivência imediata, a partir de múltiplas linguagens: científicas, tecnológicas, corporais, verbais, gestuais, gráficas e artísticas (BRASIL, 2016, p.35-36).

De acordo com essas concepções explicitadas, subentende-se que as crianças terão o direito a vivências que sejam provocadoras do máximo desenvolvimento humano ao longo de toda a sua escolaridade. Nessa perspectiva, o encontro da criança com o conhecimento tem a possibilidade de ocorrer de forma positiva, ampliadora, constituindo-se como espaço para crescer.

Nessa perspectiva, o texto desta segunda versão da BNCC abre possibilidades para práticas capazes de acolher as crianças da Educação Infantil, que chegam ao Ensino Fundamental aos 5 e 6 anos, em suas necessidades de movimentar-se, de ter tempo para explorar o mundo que as cerca, de aprender e expressar-se por meio de múltiplas linguagens aquilo que vai aprendendo – os valores e os sentidos que vão atribuindo ao que vivem, ouvem e veem. Apresenta nesse aspecto, a possibilidade de diálogo entre os diferentes níveis de ensino na tentativa da superação do rompimento entre um e outro, ao mesmo tempo em que aponta para a superação de rupturas “que distanciam e, por vezes, antagonizam as propostas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental”, algumas delas apontadas no documento CIIP, a concepção que leva a perceber uma cisão entre “o corpo e a mente, a razão e a fantasia”, entre “o brincar e o aprender, o tempo/ritmo das crianças e o tempo institucional”.

No entanto, e ainda segundo o documento do CIIP, uma ruptura que precisa ser superada na constituição de um currículo integrador da infância de 0 a 10 anos é que se apresenta entre as concepções e as práticas. Não basta anunciar. O anúncio sem práticas mediadoras que o concretizem sustenta o discurso popular de que “A teoria, na prática, é outra”, ou seja, não funciona. Para superar o senso comum que, nos casos de ausência de mediadores, continua a fundamentar velhas práticas, é essencial a apropriação, por parte dos professores e professoras da Educação infantil e do Ensino Fundamental de uma teoria pedagógica que oriente seu pensar e agir numa perspectiva humanizadora (MAGALHAES, 2014; LUGLE, 2015; MENDONÇA, 2009). Sem isso, corremos o risco de desenvolver discursos/ anúncios que satisfazem nossos anseios de uma educação que acolha, cuide e eduque crianças de 0 a 10 anos em suas máximas possibilidades, mas que não se efetive



praticamente. Deste ponto de vista – vale lembrar, do ponto de vista histórico-cultural do desenvolvimento humano, proposto por nós para buscar a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental -, torna-se fundamental a explicitação de uma teoria pedagógica que, assimilando as contribuições das ciências contemporâneas, fundamente os conceitos de criança, infância, processo de conhecimento, papel da educação - especialmente da educação escolar - numa concepção de desenvolvimento humano. E que, a partir daí, aponte para professoras e professores o papel humanizador da educação, o protagonismo de professores e professoras no processo dialético em que também são protagonistas a criança - como sujeito ativo - e a cultura historicamente acumulada por homens e mulheres das gerações presentes e das que nos antecederam.

Nesta segunda versão do documento que apresenta a BNCC, esta teoria pedagógica se insinua, mas não se explicita. Nesse sentido, o risco de ser apropriada apenas no nível do discurso assusta a todos os que percebem o papel essencial que a educação escolar tem na formação de cidadãos – pessoas que pensam, argumentam, criticam, escolhem, tomam iniciativas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa preocupação, ao desenvolver esta reflexão, era buscar elementos indicadores de uma articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Isto porque, sem uma clara articulação que efetivamente integre esses dois segmentos da educação básica, de nada adianta uma proposta que contemple as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Nossa percepção é de que, sem entender e valorizar o papel da educação das crianças pequenas na formação das bases da inteligência e da personalidade, professores do ensino fundamental - e mesmo familiares neles fundamentados – continuarão a pressionar os primeiros anos da educação básica pelo abreviamento da infância.

Por isso, fomos buscar nesta versão do documento que apresenta a BNCC indicadores desta articulação. Encontramos vários indicadores que apontam nesta direção. No entanto, nos preocupa a ausência de uma

discussão consistente e explícita acerca de uma teoria pedagógica que poderia fundamentar uma atitude comum de professores e professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na relação com a criança de 0 a 10 anos, considerando que é a criança, sua infância, suas linguagens, sua relação com a cultura, seus aprendizados e seu desenvolvimento que, de fato, nos une.

Nessa perspectiva, considerando a complexidade do processo educativo em seus aspectos objetivos e subjetivos que apenas mencionamos aqui e considerando o papel da educação no desenvolvimento da inteligência e da personalidade das crianças de 0 a 10 anos, acreditamos que, de fato, o mais urgente na concretização de uma educação que cumpra seu papel humanizador é a formação de professores capazes de enfrentar o desafio de formação das novas gerações num horizonte de máximas possibilidades dadas pelo desenvolvimento cultural, tecnológico e social alcançado pela sociedade. Sem essa formação de qualidade, corremos o risco de continuar a ver morrerem na praia nossos sonhos de formação de crianças “pra brilhar e não pra morrer de fome”.

Para isso, devemos passar a lutar por uma formação de professores, seja no Curso de Pedagogia, seja nas Licenciaturas, que aconteça de forma presencial, em período integral que se efetive em 4 anos (pelo menos) e seja realizada por universidades comprometidas com a qualidade dessa formação.

REFERÊNCIAS

BISSOLI, M. F. Literatura Infantil e escola: algumas reflexões. **Ideação**, Unioeste, v. 6, p. 135-150, 2004.

_____. **Educação Infantil**: espaço de desenvolvimento de múltiplas linguagens para professores e crianças. s/d. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss15_01.pdf . Acesso em: 4 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum**. 2. versão/proposta preliminar. Brasília, DF, abr. 2016.



DAVYDOV, V.V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 fev. 2007.

LEONTIEV, A. N. O Homem e a Cultura. In: _____. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VYGOTSKY, L.S. e outros. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

LUGLE, A. K. **O processo de apropriação da cultura escrita nos anos iniciais do ensino fundamental**: reflexões metodológicas sob a perspectiva da teoria histórico-cultural. 2015. Tese (Doutorado) –UNESP, Marília, 2015.

MAGALHÃES, C. **Implicações da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores de educação infantil**. 2014. Tese (Doutorado) – UNESP, Marília, 2014.

MELLO, S. A. Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva** - Revista do Centro de Ciências da Educação. v. 25, n. 1, p.83-104, jan./jul. 2007.

MENDONÇA, C. **A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil**. 2009. Tese (Doutorado) – UNESP, Marília, 2009.

MUKHINA, V. **Psicologia da Idade Pré-Escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

REPKIN, V.V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Ensino Em Revista**, v. 21, n.1, p.10-33, jan./jun. 2014.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. 2015. Disponível em:

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/24900.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2016.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. p. 103-117.

_____. **Obras Escogidas**. v. III. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Obras Escogidas**. v. IV. Madrid: Visor, 1996.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 21. n. 4 p. 681-701, 2010. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-656420100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 jun. 2014.

ZAPORÓZHETS, A. Importância dos períodos iniciais da vida na formação da personalidade infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antologia)**. Moscou: Progreso, 1987.

