

A base nacional comum curricular da educação infantil: algumas questões conceituais em análise

Ana Maria Esteves BORTOLANZA¹
Neire Márcia DA CUNHA²
Selma Aparecida Ferreira DA COSTA³

Resumo

O artigo tem como objetivo evidenciar o processo de dispersão e esvaziamento de alguns conceitos da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (2018). Os dados analisados neste artigo são parte de um projeto mais amplo, *A formação da atitude autora e leitora na Educação Infantil*, realizado de 2017 a 2020. Os resultados mostram que a dispersão e o esvaziamento de alguns conceitos evidenciados na BNCC da Educação Infantil revelam o desmonte das políticas públicas da educação brasileira voltadas para a infância. Conclui-se que é preciso analisar, identificar e superar a BNCC da Educação Infantil e as políticas educacionais conservadoras que se materializam nas reformas de Estado, particularmente, nos documentos oficiais que antecipam o processo de escolarização da criança com vistas ao ensino fundamental e à avaliação na direção dos testes de larga escala, tendo em vista a preparação da criança para o mercado.

Palavras-chave: BNCC. Educação Infantil. Infância. Políticas Públicas.

¹ Pós-Doutoramento em Educação - Universidade de Évora (Portugal); Doutoramento em Educação - Universidade Estadual Paulista (UNESP); Pesquisadora/Colaboradora do Centro de Investigação de Estudos da Criança (CIEC, Uminho, Portugal); Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Contextos Educativos (GEPICE); Coordenadora do Grupo - Ponto de Encontro em Liguagens (GEPEL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4608-2139>
E-mail: amebortolanza@uol.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE); Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Contextos Educativos (GEPICE). Universidade de Uberaba. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7235-900X>
E-mail: neirecunha@yahoo.com.br

³ Professora Universidade de Uberaba. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4778-6077>
E-mail: sfc.selma@yahoo.com.br

The common national curriculum base for early childhood education: some conceptual issues in analysis

*Ana Maria Esteves BORTOLANZA
Neire Márcia DA CUNHA
Selma Aparecida Ferreira DA COSTA*

Abstract

The article aims to highlight the process of dispersion and emptying of some concepts of the Common National Curriculum Base for Early Childhood Education (2018). The data analysed in this article are part of a broader project, the formation of the author and reader attitude in Early Childhood Education, carried out from 2017 to 2020. The results show that the dispersion and emptying of some concepts evidenced in the BNCC of Early Childhood Education reveal the dismantle the public policies of Brazilian education aimed at childhood. It is concluded that it is necessary to analyze, identify and overcome the BNCC of Early Childhood Education and the conservative educational policies that materialize in State reforms, particularly in official documents that anticipate the process of schooling of children with a view to primary education and evaluation in the direction of large-scale tests, with a view to preparing the child for the market.

Keywords: BNCC. Child education. Childhood. Public Education Policies.

La base curricular nacional común para la educación de la primera infancia: algunas cuestiones conceptuales en análisis

*Ana Maria Esteves BORTOLANZA
Neire Márcia DA CUNHA
Selma Aparecida Ferreira DA COSTA*

Resumen

El artículo tiene como objetivo resaltar el proceso de dispersión y vaciado de algunos conceptos de la Base Curricular Nacional Común para la Educación Infantil (2018). Los datos analizados en este artículo son parte de un proyecto más amplio, La formación de la actitud del autor y lector en Educación Infantil, realizado de 2017 a 2020. Los resultados muestran que la dispersión y vaciamiento de algunos conceptos evidenciados en el BNCC de Educación Infantil La Educación Infantil revelan el desmantelamiento de las políticas públicas de educación brasileña orientadas a la niñez. Se concluye que es necesario analizar, identificar y superar el BNCC de Educación Infantil y las políticas educativas conservadoras que se materializan en las reformas del Estado, particularmente en los documentos oficiales que anticipan el proceso de escolarización de los niños con miras a la educación primaria y la evaluación, en la dirección de pruebas a gran escala, con miras a preparar al niño para el mercado.

Palabras clave: BNCC. Educación Infantil. Infancia. Políticas públicas.

Introdução

O artigo tem como objetivo evidenciar o processo de dispersão e esvaziamento de alguns conceitos da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 2017a), com base na análise das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, dos pressupostos vigotskianos, entre outros autores. A Base Nacional Comum Curricular- BNCC - é um documento regulatório que determina o “conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, s/p. Grifos no original) garantindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como estabelece Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Vive-se num momento histórico que se faz necessário compreender que país, sociedade e educação estão se constituindo na escalada neoconservadora que se materializa nas reformas de Estado, desde 2015. Gonçalves e Pucinelli (2017) esclarecem que o Brasil vem cada vez mais atendendo aos interesses das elites: grandes proprietários de terra, industriais, banqueiros e rentistas que buscam controlar a economia nacional posta a serviço de interesses externos, ditados pela doutrina neoliberal de privatização para responder aos conglomerados do capitalismo internacional, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o FMI (Fundo Monetário Internacional), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial. Quanto à política internacional, a moeda de troca entre os países centrais e os países dependentes aprofunda a desigualdade, importam-se produtos manufaturados a preços superiores e exportam-se alimentos e matérias-primas a preços inferiores. Enfim, as elites controlam o processo político valendo-se do poder material que já possuem, na apropriação do público como privado. Ao mercantilizar a educação, que se constitui direito público, a iniciativa privada, visando o lucro, se apropria do bem público como sendo privado. Esse contexto político vem impactando diretamente a escola da infância, e, nessa perspectiva, a BNCC revela um quadro de retrocesso nas políticas públicas da educação brasileira.

Os direitos conquistados na educação das crianças de 0 a 6 anos, que resultam das lutas nas últimas décadas do século XX e primeiras décadas do século XXI, estão ameaçados. Mesmo em déficit, as políticas públicas para a pequena infância, nos últimos governos, Lula e Dilma Rousseff, se fizeram presentes entre tensões e contradições da sociedade e do Estado. A BNCC ao assolar as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010) e outros documentos de políticas públicas do governo federal, como por exemplo, as políticas públicas para a

BORTOLANZA; DA CUNHA; DA COSTA.

alfabetização, provocaram mudanças que comprometem a Educação Infantil, a começar pela concepção de criança. Segundo Bortolanza e Freire (2018, p. 94):

A concepção de criança como sujeito histórico, social e cultural, defendida nos princípios do documento, não apresenta uma efetiva coerência na abordagem dos campos de experiências. Há uma certa linearidade na definição dos objetivos relacionados ao desenvolvimento /aprendizagem nos diferentes campos de experiências, o que pode relativizar a dinâmica o movimento presente no processo de construção de conhecimentos de uma criança como sujeito histórico social.

Decorrente do projeto de Educação Infantil referendado na BNCC, sairão das empresas de educação pacotes de formação docente, material didático apostilado, cursos preparatórios, avaliações de larga escala, tecnologias educacionais, enfim uma infinidade de serviços para atuação do capital privado.

Nesse cenário de mudanças, a BNCC articulada ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) inclui, pela portaria 826 de julho de 2017, a participação da Educação Infantil no programa. Isso mostra como as políticas públicas do governo atual vêm direcionando a Educação Infantil para uma escolarização precoce, em que a alfabetização tem lugar de destaque: segundo MEC (BRASIL, 2017a) pela BNCC, todas as crianças brasileiras deverão estar alfabetizadas até os sete anos de idade.

As ações do PNAIC terão como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade. (BRASIL, 2017, p. 20).

Por essa portaria, no inciso primeiro, o PNAIC (BRASIL, 2017, p. 20) se caracteriza “pela integração e estruturação de ações de formação, materiais e referenciais curriculares e pedagógicos que contribuam para a alfabetização e o letramento”, o que certamente abrirá espaço para a atuação dos setores privados que visam lucro e irão abocanhar a educação não como direito, mas como serviço altamente lucrativo. Segue-se o segundo inciso, que determina o compartilhamento da gestão do Programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, o que aponta para a exclusão das universidades. No terceiro inciso, atrela-se a “garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem aferidos por meio de avaliações externas”. São também explicitadas as avaliações externas que se realizam em testes de larga escala.

BNCC: dispersão e esvaziamento conceituais

A base nacional comum curricular da educação infantil: Algumas questões conceituais em análise

O primeiro conceito que evidencia certo distanciamento das políticas públicas para a Educação Infantil é o conceito de criança apresentado como sujeito de direitos na BNCC, caracterizado como um

[...] 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, 2017a, p. 36).

Nas DCNEIs, a criança é um

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. (DCNEI, 2010, p.12)

O sujeito histórico e de direitos descrito nas DCNEI (2010), ser que interage nas atividades, que vivencia, se apropria e produz cultura é substituído na BNCC por “ser que observa, questiona ... que constrói conhecimentos”. Isso mostra a descontinuidade em relação a um conceito fundamental, pois não se trata de uma alteração dos termos linguísticos, a troca de “sujeito” por “ser”, e a ausência da adjetivação “histórico” e “de direitos” implica num reducionismo conceitual de criança com uma significação por demais genérica.

Como sujeito de direitos, – que deveriam ser de fato – as crianças precisam ser protegidas. Como mostra Arendt (2014, p. 239), cabe aos responsáveis, pais, professores e sociedade trazê-las ao velho mundo, pois, “Na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é”. Segundo a autora Arendt, para organizar a Educação Infantil é preciso compreender a instituição escolar como espaço de “acolhimento dos recém-chegados” ao mundo, em que múltiplas linguagens [...] se fazem presentes nas interações entre crianças e adultos. (ARENDR, 2014, p. 224).

A BNCC, distante desse enfoque, parece apontar para um currículo que escolariza a Educação Infantil e impõe, ainda que de forma escamoteada, sua inserção nos sistemas de avaliação institucional. Ao destituir as conquistas das Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), a BNCC reduz a infância, os tempos e espaços do brincar, as linguagens infantis, atrelando objetivos e campos de experiências à lógica do mercado.

O cenário aponta para uma Educação Infantil na qual a escolarização e a avaliação serão prioridades, portanto, o que está em pauta é preparar a criança para o Ensino Fundamental. Que ensino

fundamental? Eis outra questão que requer estudos, pois a educação das crianças de 0 a 12 anos precisa ser repensada como uma unidade. Assim como a BNCC para a Educação Infantil, a BNCC do Ensino Fundamental atenderá ao mercado, de olho nas possibilidades de investimentos e lucros da educação transformada em mercadoria.

Na BNCC para a Educação Infantil, os campos de experiências se compõem de: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Traços, sons, cores e formas; 3) Escuta, fala, pensamento e imaginação; 4) Corpo, gestos e movimentos; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os campos de experiências foram ordenados de forma fragmentada e, a partir dessa estrutura organizativa deverão os professores organizar suas práticas pedagógicas, considerando as experiências das crianças. Para Lopes e Sobral (2014, p. 97), “[...] um currículo por experiências se ancora, principalmente, nas teorizações de Dewey em textos publicados, como por exemplo: A Criança e o Currículo, e que considera que as experiências são plurais, globais e se relacionam com os contextos de vida cotidiana [...]”

A Educação Brasileira tem por tradição a fragmentação curricular desde o processo de industrialização no Brasil, no final do século XIX, aos moldes da ciência positivista. De acordo com Delmond e Silva (2018, p.86)

Essa fragmentação do conhecimento científico a ser ensinado manifesta-se na separação dos conhecimentos na escola e tem sido danosa para a educação de uma forma geral, especialmente para a educação das crianças pequenas, na qual a liberdade, a autonomia e a criação precisam ser reconhecidas e valorizadas. Até mesmo no contexto de um dado eixo, o conhecimento é separado em diversos conteúdos relativamente estanques, que são apresentados de maneira desvinculada e desconexa, por reafirmação da BNCC que também trata o ensino na educação infantil de forma compartimentalizada, apontando objetivos e campos de experiências isolados

O que esconderia o direito à aprendizagem proposto pela BNCC em substituição ao direito às diferenças preconizado nas DCNEIs? Chauí (1978) esclarece que o direito à aprendizagem esconde uma concepção de ensino como sistematização empírica das experiências das crianças, ou seja, o conhecimento a ser apropriado pela criança é visto como a sistematização da experiência imediata na vida cotidiana. Refere-se à simples ordenação dos conceitos espontâneos da criança, característico de um ensino que se limita à compreensão da cotidianidade.

Sabe-se o quanto é importante para as crianças a vida concreta e os conceitos empíricos formados nas relações entre elas e outras pessoas com as quais convivem em seu meio. Entretanto, os conhecimentos científicos historicamente construídos, que explicam a realidade para além de sua

A base nacional comum curricular da educação infantil: Algumas questões conceituais em análise aparência e da cotidianidade precisam ser ensinados, sem com isso cairmos em uma escolarização conteudista, como vem ocorrendo no Ensino Fundamental.

Para Vigotski (2009, p.246), o conceito é, em termos psicológicos, “um ato de generalização”, que evolui como significado das palavras. “A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização a outra”, sendo que “em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização”. O processo de desenvolvimento dos conceitos científicos pela criança mostra que ocorre uma evolução do significado das palavras, sendo que a cada palavra nova o processo se inicia.

A criança passa de uma generalização elementar para um tipo de generalização mais elevada, o que alavanca o conceito espontâneo ou pré-conceito ao patamar de conceito científico ao ser incorporado pelo conceito científico em formação.

De acordo com Vigotski (2009, p. 250),

[...] o caminho entre o primeiro momento em que a criança trava conhecimento com o novo conceito e o momento em que a palavra e o conceito se tornam propriedade da criança é um complexo processo psicológico interior, que envolve a compreensão da nova palavra que se desenvolve gradualmente a partir de uma noção vaga, a sua aplicação propriamente dita pela criança e sua efetiva assimilação apenas como elo conclusivo.

Esse processo não é linear, evolui e involui, relaciona-se com outros conceitos e num movimento dialético vai formando um sistema conceitual. Portanto, o percurso para a aquisição dos conceitos científicos pelas crianças percorre um caminho diferente da assimilação dos conceitos espontâneos empiricamente adquiridos.

Em relação ao ensino dos conceitos científicos na escola, a prática docente precisa considerar o ensino desses conceitos, levando em conta os conceitos cotidianos internalizados pelo aluno. Vigotski (2009, p. 250), explica que o ensino consciente

[...] de novos conceitos e formas da palavra ao aluno não só é possível como pode ser fonte de um desenvolvimento superior dos conceitos propriamente ditos e já constituídos na criança, que é possível o trabalho direto com o conceito no processo de ensino escolar. [...] Este trabalho não é o fim, mas o início do desenvolvimento do conceito científico, e não só não exclui os processos propriamente ditos de desenvolvimento como lhes dá uma nova orientação e coloca os processos da aprendizagem e desenvolvimento em novas relações maximamente favoráveis do ponto de vista dos objetivos finais da escola.

Nessa perspectiva, o processo de formar conceitos pela criança estimula seu desenvolvimento,

BORTOLANZA; DA CUNHA; DA COSTA.

pois o ensino com esse foco direciona a aprendizagem, tendo em vista a formação de suas funções psíquicas superiores. Nesse sentido, ensinar o que se baseia apenas nas experiências das crianças, sistematizando-as em conteúdos, incide naquilo que elas já sabem fazer sozinhas, e não promove seu desenvolvimento integral.

Outra questão frágil no documento da BNCC é, de um lado, sua aparente proposta de superação do assistencialismo que se enraizou nas creches tuteladas pelos serviços sociais de cunho assistencialista, de outro, a escolarização como preparação das crianças pequenas para o ensino fundamental. A BNCC orienta que “a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade.” (BRASIL, 2017, p. 37). O discurso oficial nela contido é pontuado por tensões e contradições que desvelam a centralização curricular e sua uniformização, ao impor um currículo único às crianças do país inteiro, ao negar as diferenças individuais, grupais, étnicas, de gênero, linguísticas, enfim, homogeneizando as crianças. O que está em jogo são questões políticas voltadas para a homogeneização da escola da infância a qual tenderá a ser avaliada por padrões absolutos em testes de larga escala, de forma a atender aos interesses de gestão privada em educação. (MACEDO, 2014).

Stuart Hall (2011) explica como a alfabetização pode ser homogeneizada em todo país, vista como um aspecto da chamada cultura nacional. Para o autor, as identidades culturais no processo de globalização se desintegram como consequência do crescimento da homogeneização cultural. Nessa perspectiva, as crianças seriam, concomitantemente produtoras e consumidoras de cultura. Esse processo materializa-se, por exemplo, numa alfabetização universal que desconsidera os diferentes falares em diversas regiões do país. Utiliza-se a língua como instrumento de dominação, o que facilita a imposição de um sistema nacional único, pois os agentes privados da educação têm o controle nas mãos e o poder de decidir o que será ensinado nas escolas, como será ensinado, quando será ensinado.

Ao tratar das aprendizagens essenciais, a BNCC ressalta as competências gerais da educação básica, definindo competência “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, 2017, p.08)

Marilena Chauí (2016, p. 248) esclarece o conceito de competência. Segundo a autora, “regra da competência” não é qualquer um que pode dizer a qualquer outra pessoa qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância”, pois subordina-se “o emissor, o receptor e o conteúdo

A base nacional comum curricular da educação infantil: Algumas questões conceituais em análise da mensagem, o local e o tempo de sua transmissão a normas prévias que decidem a respeito de quem pode falar e ouvir, o que pode ser dito e ouvido, onde e quando isso pode ser feito”.

Em relação à educação, Chauí (2016, p. 249) esclarece que

A regra da competência nos permite indagar: quem se julga competente para falar sobre a educação, isto é, sobre a escola como forma de socialização? A resposta é óbvia: a burocracia estatal que, por intermédio dos ministérios e das secretarias de educação, legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico. Há, portanto, um discurso do poder que se pronuncia sobre a educação, definindo seu sentido, finalidade, forma e conteúdo. Quem, portanto, está excluído do discurso educacional? Justamente aqueles que poderiam falar da educação enquanto experiência que é sua: os professores e os estudantes. Resta saber por que se tornou impossível o discurso da educação.

O mito da “racionalidade do real” se concretiza nas ideias de que é preciso organizar e planejar, exatamente como se faz no modo de produção para racionalizar o trabalho, fragmentando seu processo para gerar mais lucros. Nesse sentido, as alterações na BNCC mostram uma criança vista como capital humano a ser bem preparada para o mercado de trabalho. Essas alterações podem ser verificadas, por exemplo, na proposta de dividir as crianças por idades: no campo de experiência “o eu, o outro e o nós”, por exemplo, a orientação é que as interações aconteçam “com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social”, considerando como critério para essa divisão as aprendizagens já consolidadas em determinada idade, em detrimento das possibilidades de interação da criança com outras de diferentes idades, processo esse, que pode favorecer o desenvolvimento infantil em sua integralidade.

A casta burocrática estatal organiza, planeja e administra a educação. Os trabalhadores, excluídos do processo, apenas executam obedientemente, a maioria sem sequer saber porquê e para quê.

As escolas de Educação Infantil poderão em breve se assemelhar a fabriquetas em que alunos e professores inseridos como cidadãos no processo fabril do modo de produção capitalista serão a garantia de produção de mais valia no mercado educacional. (CHAUÍ, 2016).

A ênfase na vida cotidiana da criança e a ausência da esfera complexa da atividade humana

Neste tópico, analisam-se os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” postos na BNCC da Educação Infantil. Destaca-se a questão da ênfase na vida cotidiana, que deixa à margem a esfera

BORTOLANZA; DA CUNHA; DA COSTA.

complexa da atividade humana. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são registrados na BNCC (BRASIL, 2017a, p 38) da seguinte forma: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. 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, 2017a, p.36).

Segundo Vigotski (2000), só pela experiência social é possível à criança apropriar-se da cultura, daquilo que os homens produzem historicamente de geração em geração. Nas ações externas, as crianças adquirem a cultura e realizam ações internas, isto é, mentais. Nesse processo é necessário um ensino intencional, no qual o professor planeja com a criança o trabalho pedagógico tendo como objetivo mediar as formas finais, presentes no mundo da cultura.

Para Vigotski (2000), a criança constitui sua humanidade nas interações com o outro com quem interage, mediada pelos signos. O papel dos adultos – professores, pais e outros – como mediadores da cultura é fundamental para garantir às crianças os conhecimentos historicamente construídos pelas gerações que as precederam.

Os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” na BNCC da Educação Infantil reforçam concepções norteadas pela lógica do cotidiano, sendo essas empíricas, construídas no dia a dia da criança, tendo como base os conceitos espontâneos. Entendemos, a partir dos estudos de Vigotski (2000; 2009), que o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança deve nortear-se pela apropriação e objetivação das atividades complexas, da esfera das máximas possibilidades humanas - arte, ciência, teatro - na relação com o outro mais experiente culturalmente: professores, pais, outras crianças, avós.

Neste contexto, Magalhães (2014) alerta-nos que urge refletir uma lógica que oriente o pensar e agir de professores na esfera complexa da atividade do homem, pois

A educação é uma objetivação da esfera da atividade não cotidiana, da esfera

A base nacional comum curricular da educação infantil: Algumas questões conceituais em análise

complexa da atividade humana. Por isso, é uma atividade que exige reflexão, intenção, fundamentação teórica. No entanto, a lógica que tem orientado o trabalho docente é a lógica do cotidiano. A questão estaria, então, em encontrar formas de impactar positivamente a compreensão do professor numa perspectiva de transformação da lógica que orienta seu pensar e agir na escola da infância. (MAGALHÃES, 2014, p. 15).

De acordo com Heller (1991) e Duarte (2013), as objetivações estão ligadas às atividades e por serem genéricas assumem tipos diferentes de genericidade, constituindo-se como sistemas de referências da atividade do homem. As objetivações são de dois tipos: em-si e para-si. As objetivações em-si são aquelas da vida cotidiana e dizem respeito aos usos e costumes, não exigem uma relação consciente, portanto são alienadas do ponto de vista das máximas possibilidades de humanização. Já as objetivações para-si realizam-se no nível não-cotidiano, da esfera complexa da atividade humana, o que torna essa relação consciente. Assim, na mediação de objetivações genéricas, o indivíduo tem consciência das condições sociais que determinam sua existência bem como essas condições sociais também são determinadas por ele.

Muitas atividades das crianças, ainda hoje na escola da infância, são para a reprodução de si mesmas, ações cotidianas e empíricas como vestir-se, escovar os dentes, atender a um telefonema etc. O convívio cotidiano das crianças, numa sociedade complexa como a nossa, não consegue reproduzir em cada uma delas a humanidade historicamente produzida. A atividade para essa intencionalidade é a educação escolar, e a educação formal tem a finalidade de mediar a atividade complexa humana incorporando nela a vida cotidiana.

À vista disso, é função da escola alavancar o desenvolvimento infantil em atividades organizadas na esfera complexa da atividade humana sem excluir as atividades do cotidiano, de forma a atender a apropriação e objetivação da vida na esfera complexa da atividade humana. Só cumpre essa função uma escola cujos professores organizam o trabalho pedagógico apoiados em fundamentos teórico-metodológicos e práticas pedagógicas adequados e coerentes. Nessa perspectiva, o trabalho do professor deve ser um “trabalho livre [...] como o trabalho do artista, o trabalho docente é trabalho de criação, de eleição de caminhos, de construção de estratégias para a atividade [...] atividade de formação da inteligência e da personalidade de cada criança”. (MELLO, 2007, p. 12).

Tendo analisado a questão da esfera do cotidiano e da esfera da vida complexa para evidenciar que a BNCC para a Educação Infantil foca prioritariamente a esfera da vida cotidiana em detrimento da esfera complexa da atividade humana, abordam-se a dispersão e o esvaziamento conceitual da

linguagem, cultura e interação na BNCC para a Educação Infantil, no tópico seguinte.

O processo de esvaziamento de significados dos conceitos de interação, cultura e linguagem

Os conceitos de interação, cultura e linguagem, com destaque para a linguagem falada e a linguagem escrita, são apresentados neste tópico dispersos e esvaziados de significado. Para essa análise, a tríade conceitual – cultura, interação e linguagem – é fundamental para a Educação Infantil, na perspectiva de Volochinov (2017) e Vigotski (2000; 2009).

No tópico “Campo de experiências – Escuta, fala, pensamento e imaginação, a BNCC se expressa da seguinte forma:

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 funções sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. A imersão na cultura escrita deve partir das experiências e conhecimentos das 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 desenvolver o 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 do ato de escrever, as formas corretas de manipulação de livros etc. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre esse objeto cultura que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatuñas e, simultaneamente vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da linguagem escrita como sistema que representa a língua. (BRASIL, 2017a, p. 40)

A criança tem diferentes ideias sobre o objeto linguagem, que depende de suas experiências e de como constrói generalizações cujos significados sofrem mudanças até atingirem o conceito científico, fruto de um processo que se inicia ainda bebê e adentra sua puberdade.

Nesse sentido, a criança não desenvolve conceitos científicos nessa faixa etária (zero a cinco anos) sobre a língua como sistema linguístico, ela se apropria da cultura escrita nas atividades que lhe fazem sentido, sempre em situações com o outro, crianças, pais e professores. A questão não é como concebem a escrita, mas como se apropriam de um conjunto de conhecimentos que não são apenas linguísticos, em que atividades, contextos, usos e funções da linguagem escrita são bastante complexos.

A base nacional comum curricular da educação infantil: Algumas questões conceituais em análise

Outro ponto crítico é a diferença conceitual entre língua e linguagem que não está explicitada na BNCC. Para Perini (2010), a língua é um sistema organizado mentalmente que se funda numa relação entre os esquemas mentais já formados, a compreensão do mundo e um código linguístico de representação que faz sentidos aos usuários de uma língua. Entende-se, portanto, que a língua se manifesta nas atividades languageiras em diferentes funções e empregos historicamente construídos.

Geraldi (2002, p. 135), ao abordar o ensino da língua materna, considera

[...] a produção de textos (orais e escritos) como o ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de Ensino-Aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua - objeto de estudos – se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

Ao ensinar a língua materna através de textos em sua diversidade de gêneros discursivos, produzidos nas relações intersubjetivas, em tempos e espaços historicamente situados, a criança pode constituir-se sujeito de linguagem, autora e leitora de textos.

Volóchinov (2017) conceitua linguagem como o processo de interação entre os homens em enunciados como eventos sociais nos quais os indivíduos se comunicam. Para essa comunicação, não basta a aquisição de um sistema linguístico, pois o princípio fundador da linguagem é a interação entre os homens materializada na forma concreta dos enunciados. O enunciado é, portanto, um evento social irreduzível à abstração de um sistema linguístico, seja qual for. Nessa perspectiva, interação é linguagem – forma de inter-ação verbal, instrumento da interatividade entre os sujeitos que falam e/ou escrevem e se comunicam em linguagens verbais e não verbais.

Na interação verbal, a criança comunica-se pelos enunciados e, simultaneamente, ao se apropriar de conhecimentos, valores, sentimentos, hábitos etc. desenvolve-se. É nos enunciados materializados na linguagem viva que a língua se amalgama à vida, pois como um sistema estático a língua materializa-se na linguagem dinâmica, em movimento. A linguagem é ação-entre-indivíduos, e os enunciados como atos de linguagem se produzem num contexto social, como relação dialógica entre indivíduos. As diferentes linguagens são a significação social de gestos, sons, palavras, movimentos etc.

Nessa perspectiva, situamos o gesto, o desenho, a brincadeira da criança como linguagens. A inter-ação verbal pela qual a criança se constitui autora e leitora da palavra, em diálogo com o outro,

BORTOLANZA; DA CUNHA; DA COSTA.

é determinante para seu desenvolvimento e formação de sua consciência. A linguagem enquanto enunciação está encarnada na vida, no mundo da cultura, sendo fundamental no desenvolvimento infantil. Isso educa a criança para ser de fato sujeito histórico de direitos.

É preciso ressaltar a importância do meio no desenvolvimento da linguagem verbal da criança. Para Vigotski (2009), não é o meio em si que determina seu desenvolvimento, é, sobretudo, sua relação com o meio que muda em diferentes faixas etárias, porque cada acontecimento na vida da criança se reflete e refrata na consciência de uma forma diferente e com múltiplos significados.

A relação criança-meio tem como principal mediador a linguagem, na modalidade oral e escrita. Esse é um processo dialético entre a atividade intersíquica – relação da criança com as pessoas com as quais convive – e a atividade intrapsíquica – relação da criança consigo mesma.

Nesse sentido, a tarefa da escola da pequena infância é fundamentalmente organizar o espaço, o tempo e as atividades educativas para que a criança assimile os conhecimentos construídos historicamente pelas gerações precedentes, com objetivos que atendam suas necessidades para desenvolver sua personalidade integralmente.

Uma vez explicitado o esvaziamento e a dispersão de alguns conceitos na BNCC, no próximo tópico discutem-se as questões de construção da identidade das crianças.

A relação eu, outro, nós: questões de construção da identidade

Na BNCC (2017a), em que consiste a relação eu/outro/nós? O eu é apresentado como indivíduo em um conjunto de indivíduos (coletivo), de um gênero (sexual, social etc.). Não se apresenta na BNCC, a contraposição – criança e adulto e criança em relação à outra criança, pois sabe-se que a identidade se constrói também nesse movimento dos contrários, em que a criança percebe-se nas assimetrias que descobre ao interagir com o outro.

Para Volóchinov (2017), o outro não é apenas um outro eu, implica um eu no outro e o outro de cada um – uma relação dialógica – que pressupõe uma concepção de identidade posta nas relações contrapostas.

Ao compreender que tem um nome, a criança se reconhece como ser único, irrepetível em sua singularidade. Essa compreensão depende sempre da relação concreta com o outro, relação dialógica que se constrói, sobretudo, pela linguagem. E a constituição do eu se faz pela linguagem – única em relação à palavra que nela habita e que a constitui – palavra na vida e vida na palavra –, portanto,

A base nacional comum curricular da educação infantil: Algumas questões conceituais em análise palavra viva em cada ato de fala e de escrita, palavra-signo em movimento, sempre em relação/interlocução com o outro e com o eu que forma a consciência.

Linguagem e identidade estabelecem uma relação estreita e isso só é possível na interação sócio-verbal, na ação e na palavra. Em *Construção do Pensamento e da Linguagem*, Vigotski (2009, p. 486) conclui que a “linguagem é uma consciência prática que existe para outras pessoas e, conseqüentemente, para mim [...]”, de maneira que não sendo um simples pensamento, é a consciência em relação com o desenvolvimento da palavra. “A consciência se espelha na palavra como o sol em uma gota d’água”. Ela é como a célula vida de organismo, “como o átomo para o cosmo”, como um “pequeno mundo”, “A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana”.

Nessa perspectiva, a apropriação dos conhecimentos passa pela apropriação e entendimento da linguagem – fala e escrita – como objeto histórico e, ao mesmo tempo, instrumento semiótico de significação, pois as palavras são signos portadores de significados. Os significados possibilitam à criança apropriar-se da cultura para tornar seus os conhecimentos da humanidade, objetivando-os em diferentes formas de expressão que expressam os sentidos atribuídos por ela, particularmente nas atividades de ouvir, falar, escrever e ler.

Em resumo, a relação *eu, outro, nós* passa fundamentalmente pela linguagem/pensamento/consciência, relações que se constroem tendo como unidade o significado. Por isso, podemos dizer que o significado é um fenômeno da linguagem e, simultaneamente, do pensamento. Aos significados, as crianças conferem sentidos construídos em diferentes situações, contextos, grupos sociais, faixa etária etc.

Pensar a criança e seu desenvolvimento implica pensar numa criança de carne e osso, concreta, não uma criança idealizada, sujeito abstrato de direitos, anônima, sem rosto e sem história. Implica ainda pensar no papel fulcral da linguagem para o desenvolvimento infantil.

Compreender a linguagem como instrumento semiótico que permeia a relação *eu/outro/nós*, implica conhecer o desenvolvimento da função simbólica, que começa com o gesto do bebê, fundamental para a formação da personalidade infantil.

Para isso, é preciso conhecer a pré-história da linguagem escrita da criança, do gesto indicativo do bebê significado pela mãe ou outra pessoa, permeia os desenhos e as brincadeiras até alcançar a linguagem escrita em sua função simbólica. Nesse sentido, os desenhos infantis representam uma ideia, sendo a pictografia um meio de a criança alcançar a escrita simbólica. Também a brincadeira

de papéis sociais tem significado para a criança por aquilo que representa, desenvolvendo a função simbólica.

De acordo com Vigotski (2000, p. 188),

O jogo simbólico infantil pode entender-se como um sistema de linguagem muito complexo que mediante gestos informa e sinaliza o significado dos diversos brinquedos. Somente na base dos gestos indicativos, o brinquedo vai adquirindo seu significado; ao igual que o desenho, apoiado ao começo pelo gesto, se converte em signo independente.

O autor aborda a pré-história da linguagem escrita que começa com o gesto do bebê, primeira manifestação de um signo que se transformará mais tarde em signo escrito. Eis o germe da função simbólica no processo que culmina com o domínio pela criança da escrita convencional. Na história da criança – em sua ontogênese – a escrita se inicia com os gestos de bebê como signos visuais que já encerram em si sua futura escrita, seguindo-se dois momentos essenciais que apontam a ligação genética entre gesto e signo escrito: as garatujas e os desenhos que são inicialmente a representação dos gestos. Ao desenhar, a criança representa gráfica e simbolicamente o gesto, significando suas representações. Nesse processo, desenvolve-se a função simbólica da criança que possibilita a ela significar o mundo, o outro e a si mesma.

Isto posto, compreender o processo de como as crianças se apropriam da escrita como processo histórico cujo eixo é a função simbólica, de como a internalizam e a dominam como um conjunto de signos e sua significação é indispensável para pensar o papel da escola da infância.

Vigotski (2000, p. 184) mostra que para se apropriar da linguagem, a criança precisa dominar

[...] um sistema de signos simbólicos extremamente complexo. [...] o domínio deste sistema complexo não pode realizar-se por uma via exclusivamente mecânica, desde fora, por meio de uma simples pronúncia, de uma aprendizagem artificial. [...] O domínio da linguagem escrita é, na realidade, o resultado de um largo desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil. [...] O desenvolvimento da linguagem escrita não segue uma linha única, nem conserva nada parecido a uma sucessão de formas. Na história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança nos encontramos com as metamorfoses mais inesperadas, quer dizer, coma transformação de umas formas de linguagem escrita em outras.

Esse processo é o ponto central para compreender o desenvolvimento da escrita simbólica. Segundo Vigotski (2000, p. 185), é assim que “a linguagem escrita da humanidade se converte em linguagem escrita da criança.”

Para Bajard (2012, p. 13), “Se a escrita é uma linguagem, podemos encontrar um modelo

A base nacional comum curricular da educação infantil: Algumas questões conceituais em análise metodológico dentro da pedagogia da aprendizagem das línguas”. O autor explica que devem ser garantidos à criança modelos elaborados de linguagem escrita, que contemplem as formas ideais da linguagem verbal ao mostrar que “Não é a partir de um código reduzido ensinado pelo adulto que a criança adquire uma língua (oral ou escrita)”. Contrariamente, é preciso partir das regularidades presentes nas amostras de textos escritos bem elaborados com as quais a criança interage, de maneira que ela descubra elementos novos que são incorporados aos seus conhecimentos prévios.

Ao acessarem novos elementos da escrita, especialmente nos textos literários, as crianças descobrem os espaços em branco, o uso da maiúscula, o parágrafo etc. Essa descoberta é imprescindível para que percebam a diferença entre a escrita e a fala que constitui uma “cadeia sonora”, em que a palavra se expressa pela prosódia. Múltiplas atividades podem ser realizadas pelas crianças que descobrem a percepção da palavra como conjunto de “unidades visuais, ou grafes, que incluem a letra”, sem descolar essa atividade da significação do texto. (BAJARD, 2008, p. 46).

À vista disso, entendemos que não é uma questão de competência como está posto na BNCC, mas de desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores em formação. Para apreender a escrita é preciso considerar as evoluções, involuções e saltos qualitativos que ocorrem em um extenso caminho intrincado, como processo de interrupções, transformações, formas de representação que se realizam, muitas vezes, de forma imperceptível aos olhos do professor.

Segundo Duarte (2001, p. 38), as competências focam no “aprender a aprender” e tratam de :

[...] preparar os indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos.

Duarte mostra que uma “lógica do ensino” é substituída pela “lógica do treinamento” assentada no aprender fazendo. Na BNCC, prevalece essa concepção do aprender a aprender, do aprender fazendo, da ação para chegar ao conhecimento.

Considerações finais

Sobre as questões conceituais, os dados mostram que os conceitos se encontram dispersos e esvaziados na BNCC da Educação Infantil, ou, até mesmo, ausentes.

Para uma base curricular adequada à Educação Infantil é necessário compreender como se formam as funções psicológicas superiores na criança, como ela aprende e se desenvolve, como

BORTOLANZA; DA CUNHA; DA COSTA.

interage, como se tornam seus os conhecimentos apropriados, e como produz cultura. Assim é possível planejar objetivos pedagógicos e procedimentos metodológicos que respondam à formação integral da personalidade infantil. A questão é olhar, escutar, observar, perguntar, dialogar, aprender com as crianças, articulando a teoria à prática na organização do trabalho educativo do professor que atua na Educação Infantil.

Contrariamente, a BNCC para a Educação Infantil caminha em direção à escolarização com vistas ao ensino fundamental e à avaliação na direção dos testes de larga escala, tendo em vista a preparação da criança para o Ensino Fundamental e para o mercado.

A dispersão e o esvaziamento de alguns conceitos evidenciados ao longo do texto da BNCC de Educação Infantil revelam o desmonte das políticas públicas da educação brasileira atualmente.

É visível o retrocesso quando se compara a BNCC da Educação Infantil com as DCNEIs e outros documentos oficiais anteriores e com a realidade das escolas da infância. Isso vem chamando atenção da comunidade acadêmica, particularmente, pela participação de entidades privadas que veem as crianças pequenas como capital humano a ser preparado para o mercado de trabalho. Nesse cenário, um caminho é possível: analisar, refletir e propor alternativas para superação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e das políticas educacionais conservadoras que se materializam nas reformas de Estado, particularmente, nos documentos oficiais que norteiam as ações pedagógicas dos professores.

Referências

ARENDDT, H. **A crise na educação**. In: ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BAJARD, E. **Au Brésil, l'entrée dans le monde lettré. La revue de l'AFL** – Association Française pour la Lecture, Les Actes de Lecture, n°102, juin 2008.

BAJARD, E. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

BORTOLANZA, A. M. E.; FREIRE, R. T. J. **Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular: Concepções de criança, desenvolvimento e currículo**. Série Estudos. v. 23, n. 49, set./dez. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. MEC- **Ministerio Educação e Cultura**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47191> . Acesso: 18 ago. 2022

A base nacional comum curricular da educação infantil: Algumas questões conceituais em análise

BRASIL. MEC. **Documento Orientador PNAIC em ação 2017**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/documento-orientador>. Acesso em 05 dez. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Aprovada em 20 dezembro de 2017a. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso 22 dez. 2017.

CHAUÍ, M. de S. **A reforma do ensino. Discurso**, São Paulo, n. 8, p. 148-159, jun. 1978. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/37840/40567>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

CHAUÍ, M. de S. **Ideologia e Educação**. Revista Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

DELMONDES, M. de O; SILVA, T. M. da. **Os “campos de experiências” na Base Nacional Comum Curricular: do positivismo às invenções cotidianas**. Linguagens, Educação e Sociedade, n. 38, jan./jul. 2018

DUARTE, N. **A individualidade para si**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. A. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**; Revista Brasileira de Educação; Set/Out/Nov/Dez 2001, no.18.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GONÇALVES, L. D.; PUCCINELLI, V. R. **A reforma do estado e o avanço neoconservador: impactos no caráter público da Educação**. Revista Pedagógica, v. 19, n. 42, set./dez. 2017.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. 3. ed, Barcelona: Península, 1991.

MACEDO, E. **Por uma leitura topológica das políticas curriculares**. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 24, p. 1-19, 2014.

MAGALHÃES, C. **Implicações da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores da Educação Infantil**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

MELLO, S. A. **Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. Perspectiva, v. 25, n. 1, jan. jun. 2007.

PERINI, M. A. **Sobre língua, linguagem e linguística: uma entrevista com Mário A. Perini**. Revista ReVEL. v. 8, n. 14, 2010.

BORTOLANZA; DA CUNHA; DA COSTA.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 09/06/2021

Aprovado em: 12/09/2021