

CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA BNCC

CONCEPTIONS OF DEVELOPMENT AND LEARNING IN EARLY EARLY EDUCATION: A LOOK AT BNCC

Letícia Apoliana Ferreira Barbosa 1

Juciley Silva Evangelista Freire 2

Resumo: Este artigo científico discute a Proposta de Educação Infantil contida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EI) do Brasil a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. O objetivo do estudo é analisar os Campos de Experiência da BNCC-EI em relação ao desenvolvimento e aprendizagem infantil. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e análise documental. Os resultados mostram que a BNCC-EI busca promover a igualdade de conteúdos e ensino entre as redes públicas e privadas, porém, levanta-se a questão se é possível construir uma proposta curricular que leve em consideração a diversidade cultural brasileira. A análise dos Campos de Experiência revela que eles enfatizam noções, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver de acordo com suas faixas etárias. No entanto, existe uma crítica em relação à abordagem dos bebês nessa proposta curricular. Conclui-se que o desenvolvimento e a aprendizagem na Educação Infantil são processos complexos e interdependentes, e é necessário considerar a diversidade cultural e social no currículo dessa etapa da educação. É fundamental também repensar a formação de professores para que eles possam organizar objetivos adequados e promover o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: BNCC-EI. Campos de Experiência. Teoria Histórico-Cultural. Desenvolvimento. Aprendizagem.

Abstract: This scientific article discusses the proposal for Early Childhood Education contained in the Common National Curricular Base (BNCC-EI) of Brazil from the perspective of Historical-Cultural Theory. The objective of the study is to analyze the Experience Fields of BNCC-EI in relation to child development and learning. The methodology used was bibliographic research and documentary analysis. The results show that BNCC-EI seeks to promote equality in content and teaching between public and private networks, however, the question arises as to whether it is possible to construct a curriculum proposal that takes into account Brazilian cultural diversity. The analysis of the Experience Fields reveals that they emphasize notions, attitudes, values, and affections that children should develop according to their age groups. However, there is criticism regarding the approach to infants in this curriculum proposal. It is concluded that development and learning in Early Childhood Education are complex and interdependent processes, and it is necessary to consider cultural and social diversity in the curriculum of this stage of education. It is also essential to rethink teacher training so that they can organize appropriate objectives and promote child development.

Keywords: BNCC-EI. Experience Field. Historical-Cultural Theory. Development. learning.

1 - Mestranda em Educação, Universidade Federal do Tocantins PPPGE-UFT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7524027397107598>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7926-5308>. E-mail: leticiafbarbosa@professor.to.gov.br

2 - Professora Adjunta- UFT, Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal do Tocantins PPPGE-UFT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4040502728465179>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5963-8709>. E-mail: jucy@uft.edu.br

Introdução

Em 2014, a Presidência da República sanciona o Plano Nacional de Educação (PNE) estimando vinte metas para a educação básica brasileira que devem ser alcançadas dentro do prazo de dez anos, sendo que apenas a meta 1 trata especificamente da educação infantil e pretende “Universalizar a Educação Infantil na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos até 2016 e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches para atender no mínimo 50% das crianças de até 3 anos até 2024” (BRASIL,2014).

Para que estas e as demais metas sejam alcançadas, adotou-se como estratégia pelo Ministério da Educação a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou seja, um descaminho de conteúdos e saberes necessários para cada ano de cada segmento da Educação Básica. A BNCC da Educação Infantil (BNCC-EI) foi a primeira a ser aprovada e implementada no sistema educacional brasileiro, cuja proposta é diretamente inspirada em documento semelhante produzido na Itália em 2012¹ Barbosa; Richter(2015).

Assim objetivamos neste estudo analisar a Proposta de Educação Infantil contida na BNCC-EI, especificamente nos Campos de Experiência, a partir da perspectiva da Teoria Histórico-cultural.

Deste modo analisamos alguns documentos que se constituem como marcos legais para a BNCC – EI brasileira . A constituição 1988, em seu artigo 205º, que declara ser a educação um direito fundamental. A Lei de Diretrizes da Base da Educação – LDB 9.394/96, que estabelece competências e diretrizes para cada modalidade de ensino, observando que deve haver currículos básicos, a fim de propiciar uma formação mínima comum a toda à população. As Diretrizes Curriculares Nacionais em 2010 (DNC) amplia e organiza o conceito de contextualização destacadas pelo parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB nº 7/2010, dando visibilidade à inclusão, à valorização dos diferentes, ao atendimento a conceitos de culturas diferenciadas, pluralidade, diversidade cultural.

A BNCC é um documento normativo que declara de forma gradual as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas nos estudantes no decorrer de suas trajetórias pelo universo escolar, visando ainda harmonizar igualdade de conteúdos e ensino entre as redes públicas e privadas de todo o país (Brasil, 2017).

Propõem-se, além disso, no referido documento, objetivos de aprendizagem que possam ser alcançados através da promoção e desempenho de competências, inseridas no currículo formativo, que deverão ser propostas perante estratégias metodológicas, conforme apresentarem-se mais adequadas para tal consolidação. Queiroz; Santos (2018).

Diante deste arcabouço legal e teórico que se institui junto à criação dessa base curricular única nos propomos a refletir neste trabalho diante da diversidade cultural e das desigualdades socioeconômicas presentes no Brasil se, é possível respeitar essa diversidade em um único, tendo em consideração as dimensões continentais do Brasil, imerso e diverso em expressões culturais e desigualdades socioeconômicas, com uma educação infantil em construção?

O estudo pretende, também cortejar criticamente a proposta de educação infantil contida na BNCC-EI especialmente sobre os Campos de Experiência, tendo como referência a perspectiva da Teoria Histórico-cultural² fundamentada nos estudos de Lev Semyonovich Vigotski (1989).

Justificamos este estudo dizendo que a BNCC-EI busca promover a igualdade de conteúdos e ensino entre as redes públicas e privadas. E que a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a estratégia lançada para alcançar as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE). No entanto, é importante analisar se é possível construir uma proposta curricular que leve em consideração a diversidade cultural brasileira

1 No texto do Movimento pela Base Nacional Comum em 2015 são apresentadas três experiências de organizações curriculares nacionais como exemplos para reflexão dos elaboradores da BNCC. Os exemplos citados são da Austrália, Canadá e Cingapura. O curioso é que nestes documentos exemplos não é feita nenhuma menção a experiência italiana.

2 Optamos aqui pelo termo Histórico-Cultural tendo clareza sobre as divergências existentes no Brasil, devido ao pouco campo de estudo sobre as obras de Vigotskie seus colaboradores, porém com base nas leituras realizadas compreendendo que a Teoria Histórico-Cultural explica o aprendizado humano a partir de sua natureza social, evocando o método marxista o que, portanto, reflete para nós proposta de estudo mais capaz de empenhar-se na produção de uma crítica consistente a serviço da educação.

Metodologia

Nesse sentido, a metodologia desta pesquisa é qualitativa e se desenvolveu por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental. A pesquisa bibliográfica e documental é uma abordagem fundamental para embasar a proposta deste artigo científico, garantindo que o estudo proposto esteja inserido no contexto atual da questão da educação infantil e da BNCC-EI, contribuindo para o avanço do conhecimento científico.

No sub-tema a seguir buscamos nos aproximar das questões levantadas neste trabalho.

Aprendizagem e desenvolvimento infantil na perspectiva da Teoria Histórico Cultural de Vigotski

Na BNCC da Educação Infantil foram estabelecidos como fundamentais para que as crianças aprendam e se desenvolvam os Campos de Experiência, a saber: O eu e outro e nós; O corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações, que deverão somar-se à prática do professor da Educação Infantil. Os Campos enfatizam noções, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver de 0 a 5 anos e buscam garantir os direitos de aprendizagem dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (BARBOSA; RICHTER, 2015). Ou seja, o conhecimento das crianças deverá acontecer a partir das interações previstas pelos Campos de Experiência.

É importante salientar que a BNCC-EI e o Currículo não são a mesma coisa. Como o próprio nome sugere, a “base” deverá dar direcionamento para o desenvolvimento dos currículos que, por sua vez, deverão ser discutidos nas redes municipais, estaduais e particulares de ensino, bem como pelos docentes e gestores de cada escola.

Outro ponto importante a ser compreendido sobre a BNCC-EI e os Campos de Experiência é que, ao invés de habilidades existem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que estão vinculados a três grupos etários assim distribuídos: 1 Bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses); 2 Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); 3 Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Na história da humanidade sucederam-se trajetórias de compreensão do ser humano, de sua aprendizagem e desenvolvimento como sendo algo essencialmente biológico. Em alguns momentos havia a compreensão de que aprendizagem sucedia desenvolvimento, em outros era afirmado que ambos se sobrepunham ou ainda que desenvolvimento fosse maior que a aprendizagem, conforme nos mostra Vigotski,

Se, para Thorndike, aprendizagem e desenvolvimento sobrepõem-se permanentemente como duas figuras geométricas que estejam uma sobre a outra, para Koffka o desenvolvimento continua referindo-se a um âmbito mais amplo do que a aprendizagem. A relação entre ambos os processos pode representar-se esquematicamente por meio de dois círculos concêntricos; o pequeno representa o processo de aprendizagem e o maior, o do desenvolvimento, que se estende para além da aprendizagem. (VIGOTSKI, 2010, p.109.)

Contudo, hoje compreendemos a partir deste mesmo autor, que não há um trajeto natural de desenvolvimento determinado apenas pelo processo de maturação, ou ainda que um se sobreponha ao outro e adquira maior ou menor importância. Percebemos que o desenvolvimento é uma possibilidade originada por meio das interações sociais. Para Vigotski, o desenvolvimento acontece baseando-se no novo, entretanto afirma que *“Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.”* (VIGOTSKI, 2010, p.110). Existe uma pré-história do desenvolvimento e da aprendizagem

Portanto, nos faz indispensável compreender desenvolvimento e aprendizagem nesta perceptiva de maneira geral para que, enfim possamos estabelecer a relação entre elas. Nesse sentido, precisamos compreender um conceito fundamental da teoria Vigotskiana que é o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente³, esta ideia nos faz pensar de forma incontestável que existe relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade iminente de aprender novos conhecimentos buscando no que já está constituído como aprendizagem Vigotiski (2010).

Assim sendo, o desenvolvimento infantil gera o termo *neoformação* que não é um *insit* natural, mas surge com base no desenvolvimento anterior sendo, portanto, importante demarcar o passado, pois este é iminente para o surgimento presente do futuro Zoia (2013).

Nas palavras de Vigotiski (2001),

[...] no desenvolvimento, surgem características e formações novas e específicas para o ser humano; elas surgem seguindo leis de desenvolvimento, não caem do céu, não são criadas por uma força vital que, num determinado prazo, dita seu surgimento; o surgimento deve ser obrigatoriamente preparado historicamente pela etapa anterior. (VIGOTSKI, 2001, p. 30).

O desenvolvimento deve ser compreendido nesta perspectiva como uma possibilidade e não uma obrigatoriedade. O desenvolvimento em Vigotsky acontece de forma dialética sendo que a passagem de uma etapa para outra não deve ser pensada apenas como uma evolução, mas também uma revolução, além disso não é algo linear, antes, porém está subordinado a modelos internos próprios, pessoais que poderiam ser descritos como auto desenvolvimento. A criança precisa querer aprender, deve existir uma intenção de aprender pela oportunidade de ação com o outro mais experiente. De tal modo, não se trata apenas de uma ação que, possa ser mediada pelo outro, pois abre uma série de processos internos de desenvolvimento que marcham para que este desenvolvimento torne-se propriedade da criança não sendo linear, obrigatório ou definitivo.

Todavia, o autor demonstra que a apreensão desta ideia não é simples, haja vista que existem dois níveis de desenvolvimento a serem compreendidos antes que se possa definir a relação entre processo de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem. Seriam estes: Nível de Desenvolvimento efetivo⁴ e Área de desenvolvimento potencial⁵.

O primeiro nível seria o *nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais*⁶ que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado (VIGOTISKI, 2010,p.111), podemos assim considerar algo situado no presente ou, já adquirido. Este nível deve ser determinado por testes para estabelecer a idade mental da criança.

Ademais, compreendemos a partir de Vigotiski, que esta visão incluiu a imitação, contrariando a até então tradicional perspectiva da psicologia que não considerava a imitação que a criança realiza nas brincadeiras e outras diversas interações como algo ligado a aprendizagem, ou seja, essa visão nos faz compreender que a criança aprende imitando.

Entretanto, utilizando os estudos de Kohler o autor evidencia que até mesmo animais podem imitar ações que estão no campo de sua efetiva capacidade. Deste modo, não se pode considerar como provas para indicar o desenvolvimento psicointelectual das crianças apenas o que a criança supera por si só sem auxílio de outros ou sem perguntas guia e demonstrações que lhe sirvam de imitação. Assim, nas palavras do autor,

Se um animal é capaz de imitar uma ação intelectual, isso significa que, em determinadas condições, é capaz de

3 Utilizamos aqui a troca das palavras proximal, próximo, potencial ou imediato pela palavra iminente tendo em consideração os estudos recentes no Brasil sobre a teoria de Vigotiski. Iminente é compreendido como o que a criança logo passará a fazer sozinha, sendo que faz hoje sob orientação de um adulto.

4 Este conceito foi traduzido em outros versões da obra de Vigotiski como nível de desenvolvimento real.

5 O espaço entre o que a criança já sabe e o que está a ponto de aprender.

6 Algumas traduções trazem o termo Funções Psicológicas Superiores.

realizar uma ação análoga na sua atividade independente. Por isso, a imitação está extremamente ligada à capacidade de compreensão e só é possível no âmbito das ações acessíveis à compreensão do animal. (VIGOTSKI, 2010, p.111)

Entretanto, a capacidade de imitação da criança não pode ser reduzida a um número determinado de ações ou ainda ao estado atual de seu desenvolvimento conforme afirmou Vigotski,

A diferença substancial no caso da criança é que esta pode imitar um grande número de ações — senão um número ilimitado que supera os limites da sua capacidade atual. Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. (VIGOTSKI, 2010,p.111)

Na acepção do autor durante o processo de desenvolvimento da criança as funções psicointelectuais⁷ aparecem duas vezes, primeiro no plano social interpessoal, posteriormente no plano individual intrapsíquico, ou seja, o desenvolvimento vai do social ao individual do externo para o interno. (VIGOTSKI, 2010).

Desde modo, afirma que, o que a criança pode desempenhar com o auxílio de um adulto mais experiente é chamado de Área de desenvolvimento potencial.

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial⁸ permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. (VIGOTSKI, 2010, p. 113)

Portanto, o estado de desenvolvimento das crianças só pode ser compreendido se determinarmos o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial. Ainda que pareça imperceptível ou desimportante, este fato põe dúvida a respeito das teorias sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento na criança, compreende que há um esquema de regulamentação geral no desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores na infância, que ao fim se referem ao processo de aprendizagem no seu conjunto.

Assim sendo, podemos afirmar que a aprendizagem não é desenvolvimento em Vigotski mas, a organização da aprendizagem conduz o acionamento de toda uma gama de desenvolvimento mental que por outro lado não se faz sem a aprendizagem. Há uma dialética aprendizagem produz desenvolvimento que por sua vez baseia-se na aprendizagem já adquirida que gera novo desenvolvimento. Nesse sentido a aprendizagem é extremamente necessária universalmente para que características humanas historicamente constituídas sejam desenvolvidas na criança (VIGOTSKI, 2010, p. 115). Partindo desse pensamento compreendemos a aprendizagem como algo mais sistematizado, e desenvolvimento como algo não sistêmico, não previsível. Ainda citando as palavras de Vigotski,

A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. A tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verificam, durante a aprendizagem escolar (VIGOTSKI, 2010, p.116).

⁷ Algumas traduções trazem o termo funções psicológicas superiores.

⁸ Neste caso substitui-se a palavra potencial por iminente.

Deste modo, o processo de desenvolvimento se entrelaça ao processo da aprendizagem que por sua vez cria a Zona de Desenvolvimento Iminente. No entanto, para a teoria Vigotskiana aprendizagem e desenvolvimento ainda que ligados intrinsecamente não são análogos. O desenvolvimento da criança é anterior ao aprendizado escolar; como já dissemos aqui, assim sendo nunca o acompanha e se nunca o acompanha tão pouco o desenvolvimento poderá ser medido por testes escolares.

Os testes que comprovam os progressos escolares não podem, portanto, refletir o curso real do desenvolvimento da criança. Existe uma dependência recíproca extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem dependência que não pode ser explicada por uma única forma especulativa apriorística (VIGOTSKI, 2010. p 117).

Portanto, quando a criança domina uma ação no plano Inter psíquico, a linguagem por exemplo, significa que do ponto de vista interior detém uma nova forma mais elaborada de se relacionar e observar o mundo ao qual está inserida. Consequentemente, para que cada criança internalize ações mentais são necessárias intervenções.

Deste modo, se todas as situações de aprendizado escolar com a qual a criança irá se deparar possui uma pré-história a democratização do acesso das crianças a creches e pré-escolas através de um currículo comum mediado pelos docentes em um ensino intencionalmente organizado por Campos de Experiência exige que os profissionais da educação infantil compreendam que esse processo dialético desenvolvimento e aprendizagem já está em curso, como tentaremos discutir no tópico a seguir.

Aprendizagem, desenvolvimento e os campos de experiência na bncc da educação infantil

Hoje, as relações sociais estão no centro das atenções no que se refere a aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas ou muito pequenas através dos Campos de Experiências estabelecidos pela ABNCC – EI. No entanto quando falamos em desenvolvimento e aprendizagem através de interações sociais em uma perspectiva histórico-cultural, não estamos falando de qualquer tipo de interação.

Para a Teoria histórico-cultural não “buxamos a alguém”, e por isso adquirimos determinados conhecimentos ou comportamentos, embora nossa genética seja sofisticada somos acima de tudo seres históricos, por isso a importância da escola e do professor para que enquanto seres humanos possamos desenvolver através do aprendizado nossa humanidade na mediação dialética com o outro mais experiente.

Na perspectiva de Vigotski o desenvolvimento não é coincidente em todos os indivíduos. Esta teoria também não se detém no que já foi aprendido antes, porém busca compreender quem são os sujeitos e como eles se constituem em seus percursos históricos auxiliados pelo meio e pela cultura.

Neste ponto nos colocamos a pensar sobre os Campos de Experiência na Educação Infantil já que, o meio e a cultura constroem os sujeitos e corroboram para compreensão dos mesmos que se constroem na dialética do processo histórico, sendo que as experiências não são universais, mas se baseiam em uma cultura, grupo, etnia e ainda, classe social.

Assim, pensar nas experiências infantis como ponto de partida para as aprendizagens, tendo claro, que a aprendizagem motiva o desenvolvimento e o desenvolvimento por sua vez também gera novas aprendizagens pode demonstrar que a história da infância e da educação infantil brasileira, assim como em outros países, está comprometida com os aspectos peculiares do desenvolvimento infantil que se originam nas ações explorativas que em todo tempo a criança realiza antes mesmo da escolarização como afirma Aquino (2016),

Se a aprendizagem tem sua origem na ação, na exploração, no contato com os objetos, com a natureza, a arte e o território, como bem postula a proposta italiana, nada mais profícuo do que considerar a experiência como o fundamento para toda e qualquer aprendizagem e, portanto, colocá-la em lugar de destaque no currículo das escolas de educação infantil. (AQUINO, 2016 p. 40)

Porém, é necessário refletir-se ao definir experiência, que é algo singular, como campo comum a todas as crianças, especialmente dada a nossa diversidade, territorial, cultural e econômica não estaria representando indicativo de algum perigo enquanto nação, pois homogeneizar experiências baseadas em objetivos parece caminhar na contramão de todas as conquistas da educação infantil já que ignora, que a imensidão cultural historicamente construiu e constrói as infâncias brasileiras, cabe, além disso se perguntar, a quem serve um projeto de nação que busca nivelar aprendizagens e desenvolvimento através de experiências?

Neste sentido, um dos pontos a serem analisados é o atrelamento dos “Campos” a grupos de faixas etárias, ainda que a “base” expresse que, “esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica.” (BRASIL, p.44).

Vigotski, embora não tenha concluído suas conjecturas acerca da periodização do desenvolvimento, também não compreende fases etárias do mesmo modo que outros autores como nos afirma Pasqualini,

Um conceito fundamental para o estudo do desenvolvimento infantil na perspectiva vigotskiana é a noção de *estrutura da idade*: em cada idade, a multiplicidade dos processos parciais que integram o processo de desenvolvimento constitui um *todo único* e possui uma determinada estrutura. A estrutura de cada idade é específica, única e irrepitível, e determina o papel e o peso específico de cada linha parcial do desenvolvimento. (PASQUALINI, 2009, p.34).

Ao conceber o desenvolvimento como não linear, resultado de aspectos primeiro externos e depois internos Vigotski não demarca as idades como estáticas e globais ou sendo caracterizadas por aspectos biológicos ou psicológicos específicos que modelam ou restringem comportamentos, mas a interação desses comportamentos com o meio com o outro resulta em desenvolvimento. O desenvolvimento e aprendizagem só podem ser compreendidos como um sistema de relações interfuncionais que no desenvolvimento complexo e integral do conjunto da consciência, que é determinado pelo conjunto das relações sociais, mas não diretamente e sim mediante a constituição de processos de significação, que as transformações qualitativas nas transições entre os diferentes planos integrados acontecem Delari Junior (2009).

Vigotski, afirma claramente que a situação social de desenvolvimento de uma criança é a primeira questão que devemos compreender quando nos propomos a analisar as idades como responsáveis pela evolução do desenvolvimento e aprendizagem da criança,

Al inicio de cada período de edad relación que se establece entre el niño y el entorno que le rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irrepitible para esta edad. Denominamos esa relación como situación social del desarrollo de dicha edad. La situación social del desarrollo es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad. Determina plenamente y por enteras las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual.

Por tanto, la primera cuestión que debemos resolver, al estudiar la dinámica de alguna edad, es aclarar la situación social del desarrollo. (VIGOTSKI, 1996, p.11 Obras Escogidas Tomo IV).

Assim, podemos compreender que mais importante que determinar objetivos para desenvolvimento e aprendizagem a base deve garantir que os currículos fundamentados a partir dela possam situar as crianças em seus territórios de pertença orientando que a cultura seja valorizada pelo ambiente educacional potencializado na unidade pela singularidade de cada território afirmando a escola como lugar da infância pela infância daquele lugar.

Um currículo para crianças pequenas exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo (BARBOSA; RICHER, 2015). Conforme já afirmamos a base não é o currículo, mas é a estrutura na qual ele deve surgir. Embora não seja possível aqui analisar as implicações das formações iniciais de professores na educação infantil, não podemos deixar de destacar o papel deste profissional na construção desse currículo de forma a valorizar e despertar o processo interno de desenvolvimento da criança.

Leontiev (2001), colaborador de Vigotski, argumenta que os professores devem conhecer profundamente o processo de desenvolvimento infantil e seus estímulos e potências para que possa organizar objetivos adequados em atividades que promovam a aprendizagem correspondente a sua percepção da realidade, porém adequado as potencialidades em mudança. A própria BNCC fala sobre a necessidade de se repensar a formação de professores, sendo essencial incluir especificidades que se relacionem à aprendizagem e desenvolvimento das faixas etárias atendidas pela Educação Infantil,

a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulamentação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre o peso do professor na determinação do desempenho do aluno e da escola de educação básica, essa é uma condição indispensável para a implementação da BNCC. (BRASIL, 2017, p.21)

Tendo em vista a efetivação da BNCC como referência obrigatória para a elaboração dos currículos de todo país, os impactos de um documento que possa reforçar o pensamento reprodutivo e dogmático de um saber pré-determinado na busca por resultados eficientes e padronizados para os sistemas de ensino podem tornar-se um tropeço na história da infância brasileira se não considerar o problema do meio e seu papel na dinâmica das idades para a promoção de desenvolvimento e aprendizagem. A esse respeito Vigotski no Tomo IV de Obras Escogidas conclui que,

cuando el entorno se considera como algo externo en relación con el niño, como una circunstancia del desarrollo, como un conjunto de condiciones objetivas, independientes, sin relación con él, que por el simple hecho de su existencia influyen sobre el niño. No se puede aplicar a la teoría del desarrollo infantil la misma concepción del medio que se ha formado en la biología respecto a la evolución de las especies animales. (VIGOTSKI 1996, p.10 e 11, Obras Escogidas Tomo IV).

O autor dirá ainda que o nível real de desenvolvimento alcançado pela criança deve ser determinado por um sistema de procedimentos investigativos que leve em conta que o desenvolvimento se determina não apenas pela idade, mas também pela fase em que se encontra cada criança em cada idade. *“Sabemos que la edad cronológica del niño no puede servir de criterio seguro para establecer el nivel real de su desarrollo (VIGOTSKI, 1996, página 12)”*. Para o autor a resolução prática de questões relacionadas ao desenvolvimento e aprendizagem da criança passa pela determinação do nível real de desenvolvimento alcançado que por sua vez sofre forte influência do meio social. Destaca o fato de que a idade cronológica de uma criança não é um indicador confiável de seu nível de desenvolvimento real. Vigotski argumentava que o desenvolvimento, e o aprendizado ocorrem em diferentes ritmos para cada indivíduo. Portanto, é necessário considerar outros aspectos além da idade para entender adequadamente o estágio de desenvolvimento de uma criança.

Há ainda outro ponto contestável na BNCC que necessita ser abordado neste trabalho que também diz respeito aos grupos de faixas etárias, especificamente ao primeiro grupo, bebês de 0 a 1 ano e 6 meses. Para que a compreensão seja mais clara citamos a exemplo um dos objetivos de aprendizado e desenvolvimento a seguir: *“(EI01E001) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.”* (BRASIL, p.45).

Para a Teoria Histórico-Cultural o aprendizado e o desenvolvimento começam nas primeiras estruturas de cada idade, se iniciam de fora para dentro, ou seja, nas interações com o meio, no entanto cada período etário tem suas próprias estruturas e avançam conforme se assimila e internaliza as experiências, no entanto há diferença em dizer que um bebê percebe suas ações e as relaciona a estados mentais internalizados nos primeiros meses de vida, pois ainda avançamos pouco no estudo sobre essa fase de desenvolvimento e é o adulto que atribui sentido as ações do bebê. Portanto, é adequado imaginar que o bebê reflete sobre suas ações e os efeitos que elas causam sobre outras crianças e adultos? Esse seria um campo relevante para os bebês? (BARBOSA; RICHER, 2015)

Autores italianos como Borghi;Gerra⁹ (1999) sugerem que os Campos de Experiências para bebês deveriam ter adaptações como acréscimos em modos de ação e interações mais próximas da realidade deles, estes autores discutem a proposta Italiana. São poucas as proposições que possam contemplar os componentes específicos para crianças muito pequenas, ainda que essa fase já tenha sido integrada oficialmente a educação básica no Brasil.

Barbosa e Richter (2015, p.19) chamam atenção a outro ponto relativo aos Campos de Experiência para bebês será que, não estaria implícito na proposta brasileira áreas de conhecimento?. Afinal, Campos de Experiências serão substituídos por áreas de conhecimento nas fases seguintes da educação básica, que são destrinchadas em Competências específicas da área e Componentes curriculares. Assim, as instituições ao criarem suas propostas curriculares em seus projetos pedagógicos não poderiam compreender que os “Campos” estariam antecedendo as fases seguintes da educação básica?

No entanto, ainda que possam ser identificadas falhas em especial no que se refere aos bebês, ainda assim a BNCC-EI traz um avanço com relação a documentos anteriores, porém pouco instrumenta a educação infantil para que de fato possa desassociar o cuidado da educação para o desenvolvimento, visando os meios e não os fins.

Compreendemos, portanto que os Campos de Experiências na BNCC-EI não contemplam totalmente as disposições da Teoria Histórico-Cultural vigotskiana no que se refere a desenvolvimento e aprendizagem infantil sendo que, uma das questões evidentes nesta teoria versa sobre o complexo processo dialético de desenvolvimento e aprendizagem, historicamente produzido não biologicamente determinado.

Assim sendo, não acontecem apenas, evoluções biológicas claramente marcadas por faixas etárias, por exemplo, mas, sobretudo revoluções profundas na psique da criança ao passo em que se relaciona com o meio infringindo ações sobre os objetos que irão resultar em internalizações individuais que pela dialética das relações farão com que a criança também

9 Borghi e Guerra (1999) adaptaram os campos de experiência da escola da infância para as crianças de 0 a 3anos: a) a percepção e o movimento; o gesto, a imagem, a palavra; os problemas, as tentativas, as soluções; b) sociedade e a natureza; e c) o eu o outro.

mude sua forma de se relacionar com o meio externo e com outros pares ao longo de toda a trajetória de desenvolvimento infantil não podendo, portanto comparar uma criança de sete meses a uma de sete anos.

Considerações Finais

Ao assumir a concepção teórica de Vigotski passamos a entender que o processo de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil se constitui como complexo, pois deve ser compreendido na integração do individual com o social e cultural considerando os sentidos produzidos e internalizados pelas crianças em relação ao meio que dialeticamente produz os sujeitos e é produzido por eles. A sala de aula não é simplesmente um cenário relacionado aos processos de aprender e ensinar. Nela estão presentes todas as atividades desenvolvidas e elementos de sentidos e significação procedentes de outras “zonas” da experiência social da criança, assim sendo este currículo deve ser o local onde possam se expressar todas as manifestações constituintes do sujeito enquanto ser produzido e produtor da história humana.

Desta forma talvez as discussões em torno da BNCC-EI deveriam versar não apenas sobre o caráter de uma base nacional comum, mas ainda sobre a real necessidade de imprimir uma educação comum que sobrepuja a diversidade da educação brasileira. Tendo em vista as demarcações por “faixas etárias” ainda que, pudessem ser claramente demarcadas por linhas temporais (meses e anos) recebem as influências da cultura regional, étnica e econômica.

Conclui-se que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos complexos e interdependentes na educação infantil, que devem ser compreendidos na integração do individual com o social e cultural e que a Psicologia Histórico-Cultural tem contribuições relevantes tendo em vista que a partir da teoria se compreende que esta integração. A BNCC-EI estabelece os Campos de Experiência como fundamentais para o aprendizado e desenvolvimento das crianças, mas ainda há desafios em relação à adaptação desses campos para bebês e à compreensão do desenvolvimento infantil como um processo não linear e individualizado. É fundamental que os professores da Educação Infantil tenham um profundo conhecimento do processo de desenvolvimento infantil para organizar objetivos adequados nas atividades de aprendizagem. Além disso, é necessário repensar a formação de professores e considerar a diversidade cultural e social no currículo da Educação Infantil.

Referências

Aquino, Ligia & Menezes, Flávia. (2016). **Base Nacional Comum Curricular: tramas e enredos para a infância brasileira**. Debates em Educação. 8. 30-45. 10.28998/2175-6600.2016v8n1 6p30.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. RICHTER, Sandra Regina Simons. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileira**. In: Daniela Finco, Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Lúcia Goulart de Faria (organizadoras). – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

BORGHI, Battista Q. & GUERRA, Luigi. **Manuale di didattica per l’asilo nido**. Roma-Bari: Editori Laterza, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**:promulgada

em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira Revisão. Brasília: MEC, 2017.

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. **A Base Nacional Comum Curricular para educação infantil e os campos de experiência: reflexões conceituais entre Brasil e Itália**- Humanidades & Inovação, Revista Humanidades e Inovação v.6, n.15 – 2019.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (organizadoras). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=62879&opt=1>>. Acesso em 08 de setembro de 2020.

DELARI JUNIOR, A. (2009). **Vigotski e a prática do psicólogo: em percurso da psicologia geral à aplicada**. Umuarama – PR. Mimeo.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MADEIRA-COELHO, Cristina Massot. **Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende**. In: MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith;

MELLO. Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural.PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007 <http://www.perspectiva.ufsc.br>

PASQUALINI, J. C. **A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil**. Psicologia em Estudo, Maringá, 14(1), 31-40 2009.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados: 2012. p. 195-201.

PRESTES, Z. (2013). **A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações**. *Revista De Educação Pública*, 22 (49/1), 295-304. <https://doi.org/10.29286/rep.v22i49/1.916>

KUHLMANN JR, Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas / - Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.**

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **A formação**

social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas.** Madrid: Visor, v.3, 1983.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas.** Madrid: Visor, 1996. Tomo IV.

Recebido em 22 de maio de 2023.
Aceito em 27 de outubro de 2023.