

■ ARTIGOS

■ **O Currículo em Movimento e a imaginação**

 Gleice Aline Miranda da Paixão*
Fabrícia Teixeira Borges**

Resumo: A imaginação se configura em um sistema psicológico que amplia as experiências humanas e gera aprendizagens. Dessa forma, a imaginação impulsiona o desenvolvimento humano, o que torna imprescindível a discussão de seu fomento nas práticas e currículos escolares. Com base nessa assertiva, por meio da análise documental do *Currículo em Movimento*, buscou-se verificar como a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) trata das questões relacionadas à imaginação. Portanto, empreendeu-se a análise do texto curricular nos cadernos que tratam dos Pressupostos Teóricos e dos Anos Iniciais do ensino fundamental. Utilizou-se a perspectiva da Psicologia Sociocultural como aporte teórico da pesquisa. Como resultado, percebeu-se que o Currículo da SEEDF apresenta elementos para se desenvolver uma educação pautada nos processos imaginativos em alguns de seus componentes, mas que precisa de maior aprofundamento em outros. Entretanto, apesar de mostrar certa incipiência em alguns componentes curriculares, apresenta-se significativamente como um currículo encorajador de práticas imaginativas na escola.

Palavras-chave: Imaginação. SEEDF. Currículo em Movimento. Desenvolvimento Humano. Psicologia Sociocultural.

* Gleice Aline Miranda da Paixão é pedagoga desde 2003 e professora alfabetizadora desde 2011, doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília - UnB (2020). Realizou estágio doutoral (Doutorado Sanduíche) no Institut de Psychologie et Éducation da Université de Neuchâtel – Suíça, de outubro de 2018 a março de 2019, com bolsa PDSE/CAPES. Contato: gleice.paixao@edu.se.df.gov.br

** Fabrícia Teixeira Borges é professora da Universidade de Brasília no Instituto de Psicologia (IP), vice-diretora do Instituto de Psicologia/UnB. Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1994), mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília (1997) e doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (2006). Pós doutorado na Universidade Autônoma de Madrid (UAM) como bolsista Capes (2014).

Introdução

O *Currículo em Movimento*, que é atualmente o documento curricular oficial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), é resultado de uma discussão coletiva que se iniciou em 2011 e se consolidou em 2013, utilizando como base um documento experimental entregue às escolas da rede de ensino público do Distrito Federal em dezembro de 2010 (SILVA, 2016). O texto final, que foi forjado nos espaços de discussões coletivas realizadas por plenárias, cursos presenciais e na consulta às escolas (SILVA, 2016), se ampara teoricamente nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural. A intenção principal é a de se configurar um currículo de Educação Integral, que tem como objetivo ampliar não só os tempos escolares, mas os espaços e as aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Como não poderia deixar de ser em uma estrutura política federativa, o currículo da SEEDF orienta-se a partir de recomendações nacionais. Por conta disso, para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) apresentada nacionalmente em versão final em 2018, o *Currículo em Movimento* sofreu uma reformulação, o que culminou em uma segunda edição do documento (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Apesar de ter em vista as adequações demandadas pelo Ministério da Educação (MEC), a SEEDF, por meio da sua segunda versão do *Currículo em Movimento*, manteve, entre outras questões, a identidade do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) ao ratificar que os 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental compõem um bloco único: o primeiro bloco do 2º ciclo da Educação Básica. A SEEDF também manteve sua identidade ao não adotar a nomenclatura Competências e Habilidades, conservando no texto curricular os termos Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem.

O artigo ora apresentado é fruto de uma análise da versão curricular de 2014, pois não se observou mudança significativa nos conteúdos e objetivos das disciplinas na leitura realizada da versão publicada em 2018. O texto em tela resulta de uma análise documental do Currículo realizada sob os pressupostos da “Análise de Conteúdo” de Laurence Bardin (BARDIN, 2016) com o objetivo de averiguar se o Currículo da SEEDF se atenta para as questões de cunho imaginativo e se orienta o trabalho docente na perspectiva de desenvolvimento da imaginação de seus/suas estudantes. Cabe frisar que, a partir da perspectiva da Psicologia Sociocultural aqui adotada, compreende-se que a imaginação como um sistema psicológico que amplia as experiências humanas (VIGOTSKI, 2009; 2016; ZITTOUN e GILLESPIE, 2016; 2018) propiciando novas aprendizagens e, conseqüentemente, impulsionando o desenvolvimento

humano (PAIXÃO, 2017a, 2017b, 2019, 2020; PAIXÃO e BORGES, 2019). Ademais a imaginação pode e deve ser desenvolvida em qualquer componente curricular (EGAN e JUDSON, 2018).

Método

A análise de documentos precisa seguir um procedimento específico de análise dos dados. Por isso, para fins de análise e rigor científico, analisaram-se os cadernos Anos Iniciais (DISTRITO FEDERAL, 2014b) e Pressupostos Teóricos (DISTRITO FEDERAL, 2014a) sob o prisma da Análise de Conteúdo. Seguimos as etapas recomendadas por Bardin (2016), quais sejam: pré-análise dos documentos, que consiste na leitura geral dos textos (leitura flutuante, escolha dos textos, formulação de objetivos e elaboração de indicadores); exploração do material, quando se faz o recorte do texto em unidades de análise, codificação; e, por fim, a interpretação.

Após uma leitura flutuante do texto Currículo em Movimento nos referidos cadernos, percebeu-se que seria interessante fazer uma análise quantitativa para evidenciar *quando* e *onde* o termo “imaginação” aparece. Ainda que se tenha optado por uma investigação preponderantemente qualitativa, não se pode abster-se do fato de que uma análise inicial de estilo quantitativo pode demonstrar a importância atribuída a determinado termo. Ainda que essa pesquisa tenha primariamente um caráter qualitativo, Bardin (2016) afirma que a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação. Bauer (2003), adicionalmente, aponta que a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que se converte em “uma ponte entre um formalismo estatístico e análise qualitativa de materiais” (p.190).

A princípio, foi realizada uma pesquisa das aparições do termo imaginação no texto do Currículo da SEEDF atinente ao 1º ano do ensino fundamental. Porém, como a SEEDF trabalha com organização de ciclos e este ano escolar está incluso no ciclo de alfabetização – que também compreende o 2º e 3º ano –, considerou-se o ciclo como um todo quando se tratou de conteúdos e objetivos específicos de ensino.

Resultados e Discussões

Para fins de organização, inicialmente os resultados encontram-se organizados em tabelas e posteriormente em categorias. Assim sendo, na Tabela 1 (Apêndice) demonstram-se os resultados da submissão do texto do currículo à pesquisa de termo, nesse caso do termo Imaginação.

De imediato, percebeu-se que o termo imaginação encontra-se pouco representado no currículo da SEEDF, aparecendo majoritariamente nos objetivos

educacionais da disciplina Artes, o que levou à primeira inferência. Com base na prevalência de aparições em Artes, percebe-se que a disciplina, aparentemente, apresenta maior possibilidade de liberdade de expressão e, por isso, fortaleceria a imaginação por meio de objetivos pedagógicos que tendem a “Explorar a imaginação e a expressividade espontânea” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 44) e/ou “Explorar a imaginação e a expressividade por meio de temas que contextualizem a ação criadora” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 44).

Além disso, para o currículo da SEEDF, a imaginação é um dos meios de se sensibilizar e pesquisar em arte como evidencia o objetivo educacional: “Desenvolver a criatividade, sensibilidade e pesquisa em arte, por meio da observação, imaginação, fantasia a partir da exploração e experimentação de diversas linguagens, suportes, técnicas e materiais” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 45). Com outro objetivo pedagógico, “Entender o fazer artístico como meio de desenvolvimento de potencialidades, percepção, reflexão, intuição, sensibilidade, imaginação e flexibilidade” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 45), pode-se perceber que, para a SEEDF, a Arte desenvolve a imaginação. Especificamente no currículo de Artes, a imaginação é tratada como algo a ser explorado; é um meio para se desenvolver a criatividade; é também algo a ser desenvolvido.

Sobre a prevalência do aparecimento do termo imaginação em Artes, destaca-se que Trotman (2008) constatou que os/as estudantes relacionam a imaginação às disciplinas que para eles/elas lhes oferecem maior liberdade de expressão e, portanto, elencam a arte, a escrita criativa, a dança, o drama, a história e a música como disciplinas em que a imaginação livre é sustentada e celebrada. O que corrobora os dados evidenciados na presente análise.

Outra constatação foi a da relação entre criatividade e imaginação, que fica expressa em objetivos tais como o de “Perceber, analisar e criar formas artísticas, exercitando a imaginação criadora, cultivando a curiosidade e autonomia no agir e no pensar arte” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 44) e “Explorar a imaginação e a expressividade por meio de temas que contextualizem a ação criadora” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 44). Nesse sentido, Alencar *et al.* (2015) destacam que as diretrizes governamentais contemporâneas têm apregoado como um objetivo educacional o desenvolvimento do potencial criador, pois a criatividade estaria sendo demandada pelas incertezas do século XXI que, cada vez mais, requerem um indivíduo que consiga lidar e resolver novos problemas. As autoras ainda afirmam que a criatividade não está, exclusivamente, a serviço da resolução de problemas, mas que ela seria uma via para o bem-estar emocional, pois contribui positivamente para

a qualidade de vida do/a estudante. Com a vinculação explícita da imaginação à criatividade, realizou-se uma nova pesquisa de termo em que se buscaram as aparições do termo “criatividade” e os resultados podem ser vistos na Tabela 2 (Apêndice).

O quantitativo incipiente da aparição do termo “criatividade” no *Currículo em Movimento* não era algo esperado. Pressupunha-se que ele teria prevalência sobre o termo imaginação, pois as demandas por formação de um sujeito criativo têm sido amplamente divulgadas pelas políticas educacionais como nos mostraram Alencar *et al.* (2015) e Aminolroaya *et al.* (2016). Ainda com base nesse pressuposto, refez-se a busca a partir do termo “criação” e, assim, estendeu-se a compreensão da criatividade ao ato de criação, da materialização de algo criado, produzido e apresentado. Se obteve com isso o resultado exposto na Tabela 3 (Apêndice).

Foram constatadas 29 aparições do termo “criação” na análise do documento, mas aqui se apresenta a necessidade de uma análise qualitativa, uma vez que, por exemplo, as aparições do termo na parte que trata dos pressupostos teóricos (DISTRITO FEDERAL, 2014a) não dizem respeito a princípios educativos na forma de objetivo ou conteúdo de ensino. Na verdade, muitas vezes divergem de qualquer ato proveniente do/a estudante ou do/a professor/a e, portanto, não fazem parte de um ato pedagógico em si. A partir de então, fez-se uma nova análise do documento, procurando os objetivos e conteúdos que reportavam a um exercício de distanciamento da esfera imediata de experiência da criança, ou seja, qualquer atividade ilustrada no caderno específico de Anos Iniciais (DISTRITO FEDERAL, 2014b) que propusesse que os estudantes saíssem temporária e espacialmente da sala de aula e acessassem outra esfera de experiência por via imaginativa. Feito isso, os resultados podem ser vistos na Tabela 4 (Apêndice).

A compreensão a respeito da imaginação ancorada na assunção de que ela é um processo de desengajamento/distanciamento da realidade proximal (ZITOUN e GILLESPIE, 2016) leva a entender que exercícios de antecipação e de inferência, relações entre conhecimentos prévios, reconto e criação de histórias promovem um desprendimento temporal e espacial, o que desencadeia ou configura processos imaginativos.

Feita a análise quantitativa, percebeu-se a necessidade de se explorar qualitativamente o texto, e então se empreendeu a Análise de Conteúdo qualitativa do Currículo. A partir dessa nova análise, foram aventadas as seguintes categorias: (a) Linguagens e Imaginação: Relações no Currículo em Movimento; (b) A grande questão da Matemática; (c) Imaginação nas Ciências Humanas; (d) Ciências da natureza: alfabetização científica; (e) O caso do Ensino Religioso.

Linguagens e imaginação: Relações no currículo em movimento

Tal como na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e suas versões preliminares discutidas durante os anos precedentes, o currículo da SEEDF compreende as linguagens como uma articulação entre Língua Portuguesa, Artes e Educação Física (e Língua Estrangeira, no caso dos anos finais do ensino fundamental). Ao apresentar a escola como um espaço de democratização de saberes, incorpora ao conjunto de linguagens a serem trabalhadas no ensino fundamental tanto aquelas de caráter verbal quanto as que se configuram como não verbais.

Mais uma vez enfatizamos que analisamos o *Currículo em Movimento* sobre o prisma da imaginação, entendida como um processo de expansão de experiências que acontece a partir do distanciamento da realidade primária por meio do envolvimento em experiências distais (ZITTOUN e CERCHIA, 2013; ZITTOUN e GILLESPIE, 2014, 2016, 2017). Dessa forma, conseguimos observar que o currículo da SEEDF pode promover a imaginação, por exemplo, com estratégias propostas aos/as professores/as para o trabalho com a leitura e/ou letramento:

Em relação à leitura, é necessário que o estudante seja capaz de interpretar ideias, fazer analogias, perceber o aspecto polisêmico da língua, construir inferências, combinar conhecimentos prévios com informação textual, perceber intertextualidade presente em textos, fazer previsões iniciais e alterá-las durante a leitura, refletir sobre o que foi lido, sendo capaz de tirar conclusões e fazer julgamentos sobre as ideias expostas. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 13).

Desse trecho podemos elencar atividades que se realizam por via da imaginação, como: fazer analogias (experiência distal passada); construir inferências (experiência distal futura); combinar conhecimentos prévios (experiência distal passada); perceber intertextualidade (experiência distal passada); fazer previsões iniciais (experiência distal futura). Mesmo que, porventura, não haja um entendimento do processo psicológico em si por parte do próprio currículo ou do/a professor/a que atuará com esse currículo, as estratégias indicam um caminho que levam à produção de experiências de distanciamento. Portanto, levam a experiências imaginativas.

Amparado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o Currículo da SEEDF apresenta quatro estratégias básicas para o ensino da leitura, que são: a seleção, a antecipação, a inferência e a verificação ou correção. Atentando-nos à antecipação e à inferência, percebemos que elas são possíveis a partir do processo imaginativo, uma vez que se amparam nas experiências já vividas e projetam uma visão sobre o

futuro possível. São processos que impelem a um distanciamento momentâneo da realidade primária. Portanto, são experiências que requerem a imaginação dos/as estudantes. Acreditamos que atuar nessa frente promoverá a imaginação e concorrerá para um aprendizado significativo.

Ao tratar da produção escrita e oral, o currículo afirma a necessidade de se “propiciar situações em que estudantes exponham oralmente o que pensam, sentem, argumentando, debatendo ideias, ampliando o imaginário e construindo textos coerentes e bem estruturados de acordo com a situação comunicativa” (DISTRITO FEDERAL 2014b, p. 14). Aqui o texto faz referência direta ao nosso objeto de estudo ao afirmar que, a partir de uma perspectiva de trabalho com a finalidade de formar escritores/as competentes, ampliar-se-ia o imaginário. Porém, infelizmente, o documento não apresenta de que forma essa ampliação aconteceria.

Ao tratar de literatura, dentre os objetivos apresentados ao 1º ano do ensino fundamental encontra-se o de “Recontar contos de fadas e lendas que conhece” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 32). O (re)conto, ou o contar a partir da memória algo já ouvido no passado, apresentando novos significados no tempo presente, é uma das atividades que desenvolve a imaginação infantil. O reconto leva a reminiscências da memória com acesso ao passado – dimensão temporária da imaginação –, e como *loop* chega até o tempo presente. Silva e Vieira (2017) afirmam que quando se trabalha com contos de fadas, as crianças vivenciam a imaginação, a emoção e a fantasia e passam a compreender os sentimentos duos que permeiam a sua subjetividade. Para as autoras, o trabalho com contos de fadas dispara a imaginação, a partir do entrelaçamento de vivências entre o real e o irreal, o que faz surgir emoções reais. Fleer (2013), por sua vez, defende que ao trabalharem com contos de fadas, as crianças conseguem compreender inclusive aspectos científicos. Para esta autora, é possível uma aprendizagem científica a partir do que ela chama de imaginação afetiva, que pode ser proporcionada com o uso de contos de fadas.

No que concerne ao componente Artes, o currículo da SEEDF afirma que “como conhecimento, a arte gera significados, alarga a imaginação e refina os sentidos potencializando processos cognitivos” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 16). Ressalta-se que o currículo da SEEDF faz uma ruptura com a ideia corrente denunciada por vários autores, de que imaginação e cognição não podem ser desenvolvidas juntamente ou que uma não pode embasar a outra (SILVA, 2006; EGAN, 2007; GIRARDELLO, 2011; SILVA, 2012; ROCHA, 2014; SCHLINDWEIN, 2014; COSTA *et al.*, 2017; EGAN e JUDSON, 2018). Dessa forma, o currículo rompe com a ideia de que cognição e imaginação são processos psicológicos

independentes e que caberia à escola cuidar de desenvolver apenas o primeiro. Também contrariando tal premissa, Rocha (2014) afirma que as aprendizagens escolares necessitam da imaginação ao mesmo tempo em que contribuem para seu desenvolvimento, pois se trata de um processo psicológico imprescindível a todas as atividades escolares. A autora defende que cabe à escola incluir nos currículos atividades com vínculos mais explícitos com a imaginação.

No tocante à Educação Física, ela se estabelece como lugar máximo de expressão não verbal, posto que nela prevaleça a expressão corporal. Esse componente curricular é apresentado como importante para a formação global da criança, pois prima pela utilização de brinquedos, jogos simbólicos, danças e jogos pré-desportivos. O currículo ainda indica o tratamento lúdico das vivências anteriores das crianças sobre lutas, danças, jogos e brincadeiras. Sabemos que a brincadeira é uma atividade fundamental no desenvolvimento humano, porque permite à criança ir além de seu comportamento habitual e, por conseguinte, cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que coloca a criança à frente de suas condições reais de vida (SILVA, 2012). Podemos concluir que ter espaço para a brincadeira na escola é fundamental, e o currículo da SEEDF preconiza esse espaço no componente curricular Educação Física.

A grande questão da matemática

Durante muito tempo, a matemática esteve ligada à racionalidade – aos estudos cartesianos – e totalmente vinculada a um pensamento tido como racional, entendido como o contrário da fantasia, o contrário da imaginação. Chegou-se até a acreditar que era necessário ensinar a matemática pura nas escolas. Contrariando esse discurso que imperou na sociedade e aportando-se em ideias filosóficas, Patras (2015) afirma que é na imaginação que a matemática é construída.

O currículo da SEEDF corrobora a perspectiva de Patras (2015), pois se ancora nas ideias da Educação Matemática para o ensino dessa disciplina. Para a compreensão do que seria Educação Matemática e a causa do seu surgimento, ficamos com o esclarecimento de Ubiratan D'Ambrosio (2004):

A identificação da educação matemática como uma área prioritária na educação ocorre na transição do século XIX para o século XX. Os passos que abrem essa nova área de pesquisa são devidos a John Dewey (1859-1952), ao propor em 1895, em seu livro *Psicologia do número*, uma reação contra o formalismo e uma relação não tensa, mas cooperativa, entre aluno e professor, e uma integração entre todas as disciplinas. (p. 71).

O *Currículo em Movimento* cita Ubiratan D'Ambrosio por sua destacada contribuição para a matemática, não

só no âmbito nacional, mas também no âmbito internacional – tendo sido premiado pela Comissão Internacional de Instrução Matemática¹. Porém, a referência base do documento da SEEDF é o autor Cristiano Muniz, professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, o qual faz um trabalho de aproximação entre universidade e educação básica e afirma que:

[...] só aprende quem brinca, só brinca quem não tem medo de errar. Quem não tem medo de errar faz matemática, quem faz matemática, constitui-se em sujeito integral e lúdico, amando a vida, e busca viver e projetar um mundo melhor para si e para os outros. (MUNIZ apud DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 68).

Entramos aqui na questão da brincadeira novamente. Nesse sentido, é importante enfatizar que a brincadeira, para a perspectiva teórica que adotamos, não é tão somente uma forma de prazer na infância. Na verdade, para a psicologia de base cultural, a brincadeira é o modo que a criança utiliza para se apropriar da cultura (SILVA, 2012; LEONTIEV, 2014; OLIVEIRA e PADILHA, 2015; VYGOTSKI, 2014), além de ser uma [nova] elaboração criativa daquilo que já foi vivenciado por ela. Portanto, se pensamos em brincadeira, pensamos em imaginação, posto que é a brincadeira um dos momentos em que a criança mais experimenta a imaginação, utilizando-a como base para compor os elementos figurativos daquela outra (VIGOTSKI, 2009).

Como falamos de brincadeira e matemática, logo nos acercamos ao conceito de transposição didática. Chevallard (1991) já advertia que não compete à educação básica trabalhar com a matemática pura, mas com uma representação desta. Nesse sentido, o currículo da SEEDF afirma que:

É importante que, ao elaborar nossos planejamentos, nos perguntemos: que proposta é preciso levar às crianças para que de fato elas aprendam tal conteúdo? Para responder, precisamos pensar na didática (ensino) mais adequada ao grupo de alunos, pensar nos processos de cada um (aprendizagem) e no significado dessa aprendizagem (conteúdos) para suas vidas. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 69).

Ainda segundo Chevallard (2013), “corpos de conhecimento”, os conhecimentos científicos, em sua maioria não são concebidos para serem ensinados, mas para serem usados. Ensinar um conhecimento científico se torna, para Chevallard, uma tarefa altamente artificial. A transição de um conhecimento considerado para ser posto em prática para um conhecimento a ser ensinado e aprendido é precisamente o que ele chama de transposição didática do conhecimento. Por meio do ensino, o/a professor/a transpõe um conhecimento de forma que ele se torne “ensinável”, mas isso não ocorre de forma

passiva, existe uma *noosfera*², condicionada pela estrutura social, que controla os modos de transposição (LOPES e MACEDO, 2011).

De acordo com Pereira, Paiva e Freitas (2018), o saber do/da professor/a de matemática transita entre o saber científico e o saber ensinar na educação básica, sendo o/a professor/a o/a responsável por parte da transposição didática dos conteúdos. Desde a academia até a escola, o saber matemático passa por diversas transformações que o distanciam gradativamente do que os autores chamam de “saber sábio”. Portanto, o processo de vigilância epistemológica sugerido pela teoria da Transposição Didática torna-se imperioso frente ao inevitável distanciamento entre o saber científico e o escolar. Esse processo de vigilância leva à reflexão sobre o que e como ensinar, de modo que seja possível manter a fidelidade ao conceito matemático.

Para ensinar matemática, o currículo da SEEDF afirma que é necessário dar liberdade para que os/as estudantes possam demonstrar criatividade:

Ao dar liberdade às crianças não impondo modos de fazer, elas mostram-se criativas e como autônomas em seus processos de aprendizagem [...] O processo criativo dos estudantes deve ser estimulado em todas as aulas de matemática (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 73).

Sabedoras de que para que a criatividade seja percebida há necessidade de que a imaginação se manifeste, acreditamos que o currículo, ao discutir a necessidade de desenvolvimento da criatividade, deve impulsionar o trabalho com a imaginação. Criatividade e imaginação, voltamos a enfatizar, são processos distintos, mas totalmente inter-relacionados (GLAVE-ANU *et al.*, 2018).

Ainda quanto à criatividade no processo de aprendizagem de matemática, o texto curricular destaca que “Para D’Ambrosio (1999) a **criatividade** dos alunos muitas vezes é manifestada em seus erros e não em acertos” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 70). Silva, Salvi e Passos (2016) afirmam que, na sociedade de modo geral, coexistem duas visões distintas e antagônicas a respeito do erro. Na primeira visão, o erro é visto como resultado e é tido como uma falha irreversível. Na segunda visão, de âmbito pedagógico, o erro pode ser um instrumento produtivo para um processo no qual o/a estudante pode adotar uma atitude transformadora na sua forma de lidar com o objeto do conhecimento, neste caso os conhecimentos matemáticos.

Há também aspectos importantes destacados no currículo de matemática que propõem o cuidado com a diversidade e o processo de mediação do/a professor/a:

A diversidade que surge no **pensar-aprender-produzir** das crianças é a essência do processo educativo, sobretudo no

ensino da Matemática. Processos de mediação e intervenção pedagógica são realizados com sucesso quando o professor entende como **o estudante significa, constrói, registra e argumenta** o conhecimento de determinada área do saber. É preciso ver o estudante como principal agente e autor da própria aprendizagem levando-nos a refletir sobre a dimensão da subjetividade que está presente também na produção da matemática escolar. Cada criança é vista, assim, como autora de seus processos. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, pp. 66-67, grifo nosso)

Estar atento a como os/as estudantes aprendem a partir da tríade pensar-aprender-produzir é destacado no currículo da SEEDF com ênfase na educação matemática. Acreditamos que a imaginação pode estar alocada aí, uma vez que toda a tríade é composta por processos imaginativos. Além disso, cabe ao/a professor/a favorecer a imaginação dos/as estudantes ao problematizar as questões matemáticas como pode ser observado no excerto abaixo – ainda que a palavra imaginação não faça parte dele:

Para ensinar Matemática, o professor deve favorecer a problematização, trazer situações que provoquem os estudantes, que os façam **pensar**, buscar **soluções próprias** e que estas sejam socializadas com todos.

É necessário **abrir portas e janelas para que a cultura social invada** espaços da sala de aula para que a Matemática se torne significativa e pulsante. A forma de resolver do professor, ou seja, da escola, é mais uma possibilidade entre outras. Seu papel não é o de mostrar como se faz, mas de provocar os estudantes a partir da criação de situações desafiadoras a descobrirem como fazer. Assim ‘surgirão diferentes maneiras que, quando bem aproveitadas em sala de aula, promoverão várias aprendizagens e o desenvolvimento da **autonomia**. O importante é que a aprendizagem matemática seja fruto de **experiências** provocadas pela escola, e que os registros, argumentações e sistematizações sejam antes de tudo de autoria dos estudantes como sujeitos de suas próprias aprendizagens. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p.68, grifo nosso).

Ainda segundo o currículo da SEEDF, a matemática surge de necessidades práticas e a temática da criação é encontrada no seguinte trecho: “A **criação** dos números naturais surgiu da necessidade de contar; já os números racionais surgiram da necessidade de realizar medições; foi assim que surgiram as frações e os decimais (CARVALHO *apud* DISTRITO FEDERAL, 2014b)”. As questões de produção de escrita numérica e de elaboração de hipóteses são evidenciadas no objetivo (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p.81) que diz: “Ler e produzir escritas numéricas a partir de hipóteses baseadas na compreensão do SND (Sistema de numeração decimal)”. Resulta que todo o aprendizado da matemática está permeado por processos imaginativos e pode ser beneficiado caso o/a professor/a observe a sua importância.

Imaginação nas ciências humanas

O currículo da SEEDF organizou História e Geografia como os dois componentes curriculares das Ciências Humanas. De antemão, o documento assevera que:

[...] é importante que o estudante compreenda os fatos e os processos históricos, para que, desse modo, possa referenciá-los espacial e temporalmente, possibilitando novas e diversas relações de aprendizagem, ao abandonar a memorização mecânica incentivada por práticas pedagógicas sustentadas no positivismo desde o século XIX. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 100).

Especificamente falando de saberes de Geografia, o currículo afirma que se deve “Considerar espaços, desenvolver criatividade, interação, relações espaciais e localização possibilitam o desenvolvimento do letramento cartográfico” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 101). Ademais, o currículo sugere que:

[...] o processo de ensino e aprendizagem deve ser sustentado por uma postura profissional que coordena e articula, o que se dá por meio de uma ação didática que explore e problematize experiências, ao propor situações desafiadoras que sejam reflexivas e ampliem as possibilidades de aprender. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 101).

Entendemos que uma ação didática que explore e problematize experiências utilizando-se de situações desafiadoras e reflexivas deve se dar com a utilização e desenvolvimento da imaginação dos/das estudantes.

O *Currículo em Movimento* sugere que “os estudantes sejam desafiados a criar e recriar novos saberes pela produção de livros, murais, exposições, teatros, maquetes, quadros cronológicos, mapas, paisagens e outros” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 102). O documento sugere também visita a museus e parques e elementos que podem vir a constituir elementos imaginativos para compor a criação posterior pelos/as estudantes.

As situações de aprender e ensinar no contexto das Ciências Humanas estabelecem relações entre o passado e o presente que permitam a compreensão da realidade, tanto na dimensão histórica quanto na dimensão geográfica, com o propósito de o estudante perceber-se como indivíduo social, histórico e cultural que pertence, participa e age no mundo de diversidades e diferenças socioculturais, afetivas, históricas e geográficas. Assim, o ensino de Ciências Humanas objetiva que o estudante dos anos iniciais do Ensino Fundamental construa o pensamento abstrato, interpretando, deduzindo, analisando, levantando hipóteses, criticando fenômenos históricos e geográficos como processos sociais produzidos por seres humanos. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 102).

Vemos no ensino das Ciências Humanas da SEEDF um incipiente cuidado com processos que são

eminentemente imaginativos, principalmente vinculados à dimensão temporal da imaginação.

Ciências da natureza: Alfabetização científica

O currículo da SEEDF, no que concerne ao componente Ciências da Natureza, não apresenta na parte destinada aos conteúdos e objetivos qualquer manifestação expressa relativa a processos imaginativos. Porém, na apresentação desse componente afirma que o objetivo do mesmo é:

[O] desenvolvimento de conteúdos de forma integrada e por meio do processo investigativo no ensino das Ciências, que inclui levantamento de saberes, formulação de hipóteses, investigação teórica, observação e experimentação, retomada de hipóteses levantadas para confrontá-las com as conclusões apresentadas pela comunidade científica, socialização de resultados e conclusões, bem como registros, visando a ampliação de conhecimentos científicos dos estudantes. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p.115).

Em pesquisa realizada com crianças da educação infantil, Gomes e Fleer (2019) demonstraram que as crianças utilizam a imaginação para explicar fenômenos como a formação de nuvens. As autoras explicam que as crianças recorrem a brinquedos/brincadeiras para compor suas histórias, por exemplo quando tentam explicar um fenômeno científico. A composição da história é repleta de elementos do cotidiano que impulsionam o processo imaginativo e, ao mesmo tempo, a narrativa que a criança conta vai fortalecendo sua imaginação. Nesse processo, a criança atribui novos significados às regras da brincadeira, da composição das histórias e dos objetos/brinquedos que utilizam. E, assim, vão dando sentido aos conhecimentos científicos.

Egan e Judson (2018) explicam que as ferramentas culturais que internalizamos no decorrer de nossa vida social influenciam nossa compreensão de mundo. Essas ferramentas culturais medeiam o que percebemos deste mundo e influenciam em como podemos ver as coisas que nos rodeiam. Ademais, elas nos fazem dotar de sentido o mundo. Dessa forma, quanto mais exitosa e flexível é a nossa aprendizagem de metáforas, por exemplo, melhor será nossa capacidade de pensar criativa e imaginativamente. As metáforas permeiam as narrativas das crianças quando elas estão tentando explicar um fenômeno científico.

Ainda que não cite a imaginação no seu texto, o currículo da SEEDF não descarta o uso da ludicidade, da brincadeira, das narrativas, para se ensinar e aprender Ciências nos anos iniciais, como fica evidente no trecho abaixo:

[...] é importante que esse processo seja desenvolvido de forma lúdica, permitindo que as aprendizagens aconteçam de maneira prazerosa, criativa e significativa, levando estudantes

a pensar e agir de maneira lógica a respeito de fatos do cotidiano, a tomar decisões e a resolver problemas práticos. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 115).

Corroborando com Gomes e Fler (2019), acredita-se que investigar como as crianças dão sentido aos conhecimentos científicos pode ser oportunizado ao se observar como elas brincam. E essa questão já é destacada no *Currículo em Movimento*, que entende que a brincadeira – e, por conseguinte, a imaginação – deve ser valorizada dentro do ensino de Ciências.

O caso do ensino religioso

Ensino religioso é o quinto e último componente curricular do documento analisado. É também a parte do caderno que é mais sucinta. De modo geral, ainda é uma área do conhecimento que não se encontra bem estabelecida na prática docente na educação básica, mas que vem tendo grandes avanços em questões de legislação educacional. Como o próprio texto do Currículo afirma:

O ensino religioso está em plena construção em nosso país. Como consequência de uma história predominantemente cristã, ainda deixa muitas dúvidas e poucas certezas sobre respeitar as regras advindas do contexto educacional público que é pedagógico, laico e pluralista. Contudo é fato que o Ensino religioso não é um espaço para favorecimento a sistemas, ideologias e proselitismos religiosos, mas para dar ênfase à igualdade de direitos, ao respeito e à diversidade presentes em nossa formação como povo e à integralidade do ser humano. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 134).

Estando em construção, o Ensino Religioso ainda busca uma afirmação na dinâmica dos anos iniciais. Trabalhando nesse sentido, o currículo da SEEDF, ao considerar as temáticas de Alteridade e Simbolismo Religioso, atenta para as questões relacionadas à imaginação. No que tange à alteridade, chega muito próximo da ideia de imaginação narrativa de Nussbaum (2008) e, ao tratar de Simbolismo Religioso, toca o que está ligado a ritos, a mitos e ao sagrado que permeiam o imaginário coletivo.

Considerações finais

O *Currículo em Movimento* possui indicações de conteúdos e objetivos que seguem a perspectiva do desenvolvimento global da criança, indicando ações pedagógicas com vistas a fomentar a imaginação infantil, quais sejam: percepção de intertextualidade a partir da memória de textos anteriormente conhecidos; criação de histórias sonorizadas ou desenhadas; composição de música e paródias; reconto de contos e lendas já conhecidos; criação livre de desenhos, esculturas e pinturas; entre outras (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Entretanto, observamos que no texto há pouca referência à imaginação em áreas como as Ciências Naturais, Matemática e demais conteúdos não vinculados estritamente às questões artísticas e literárias. Porém, apesar de apresentar certa incipiência em alguns componentes curriculares, é significativamente um currículo encorajador de práticas imaginativas na escola. ■

Notas

¹ vide <http://ubiratan.mat.br/>

² Noosfera: é uma instância invisível, um conjunto múltiplo composto por intelectuais, professores, pesquisadores de educação e das disciplinas, autores de livros e materiais didáticos, secretarias de estado, ministério da educação, associações científicas, etc. responsáveis por converter os saberes a ensinar em objetos de ensino (CHEVALLARD, 1991).

Referências

ALENCAR, Eunice; FLEITH, Denise; BORUCHOVITCH, Evely; BORGES, Clarissa. Criatividade no ensino fundamental: fatores inibidores e facilitadores segundo gestores educacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 31, n.1, p.105-114, 2015.

AMINOLROAYA, Saeideh; YARMOHAMMADIAN, Mohammad; KESHTIARAY, Narges. Methods of nurturing creativity during preschool term: an integrative study. **Educational Research and Reviews**, v. 11, n. 6, p. 204-210, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUER, Martin. Análise de conteúdo clássica: Uma revisão. In: BAUER, Martin & GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 189-217.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018
- CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. 2. ed. Grenoble, France: La pensée sauvage, 1991.
- CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 3, n. 2, p. 1-14, 2013.
- COSTA, Marina; SILVA, Daniele; CRUZ, Eva; & PEDERIVA, Patrícia. Imaginação e conhecimento na escola para além da verdade científica. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 51, n. 1, p. 56-72, 2017.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Algumas notas históricas sobre a emergência e a organização da pesquisa em educação matemática, nos Estados Unidos e no Brasil. In: MIGUEL, Antônio; GARNICA, Antônio; IGLIORI, Sônia; D'AMBROSIO, Ubiratan. (Orgs.). **A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização**. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 71-93, 2004.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento**: Pressupostos teóricos. Brasília, DF: SEEDF, 2014a.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento**: Ensino Fundamental-Anos Iniciais. Brasília, DF: SEEDF, 2014b.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento do Distrito Federal**: Ensino Fundamental-Anos Iniciais-Anos Finais. Brasília, DF: SEEDF, 2018.
- EGAN, Kieran. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, Celdon & CABRAL, Gladir (Orgs.). **Infância**: imaginação e educação em debate. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 11-38.
- EGAN, Kieran; JUDSON, Gillian. **Educación imaginativa**: herramientas cognitivas para el aula. Madrid, España: Narcea, 2018.
- FLEER, Marilyn. Affective imagination in science education: determining the emotional nature of scientific and technological learning of young children. **Research in Science Education**, v. 43, n. 5, p. 2085-2106, 2013.
- GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 75-92, 2011.
- GLAVEANU, Vlad; KARWOWSKI, Maciej; JANKOWSKA, Dorota; DE SAINT-LAURENT, Constance. Creative imagination. In: ZITTOUN, Tania; GLAVEANU, Vlad (Orgs.). **Handbook of imagination and culture**. New York, NY: Oxford University Press, 2018. p. 61-86.
- GOMES, Judith; FLEER, Marilyn. The development of a scientific motive: how preschool science and home play reciprocally contribute to science learning. **Research in Science Education**, v. 49, p. 613-634, 2019.
- LEONTIEV, Alexei. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2014. p.119-142.
- LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.
- NUSSBAUM, Martha. Citizenship and the narrative imagination. In: COULTER, D; WIENS, J; FENSTERMARCHER, G. (Orgs.). **Why do we educate?** Renewing the conversation. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2008. p. 143-157.
- OLIVEIRA, Ivone; PADILHA, Ana. A constituição cultural da criança e a brincadeira: contribuições e responsabilidades da educação infantil. In: SILVA, Daniele; ABREU, Fabrício (Orgs.). **Vamos brincar de quê?** Cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo, SP: Summus, 2015, p. 17-38.
- PAIXÃO, Gleice. Qual o lugar da imaginação no currículo de formação de professores? In: MURIA, A.; AGUIAR, M.; MOREIRA, A. (Orgs.). **Currículo, formação e trabalho docente** - Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/III Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2017a. p. 380-388.
- PAIXÃO, Gleice. Imaginação como "lugar" de expansão da experiência humana: apontamentos da Psicologia Sociocultural. In: **Anais do XI Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento**. Aracaju, SE: CPBD, 2017b. p. 95-96.
- PAIXÃO, Gleice. Coisa de criança, imaginação infantil é coisa séria. In: SIQUEIRA, Romilson; SOUSA, Sônia (Orgs.). **Por uma luta em defesa dos direitos das crianças**: instituições e cotidianos [livro eletrônico]. Goiânia-GO: Editora Vieira, 2019. p. 299-308.
- PAIXÃO, Gleice. **A Imaginação e seu lugar no Currículo, nas Narrativas e na Prática Docente**. Brasília, 2020. 204f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

- PAIXÃO, Gleice; BORGES, Fabrícia. Imaginação e currículo escolar: uma revisão de literatura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 34, e34310, 2019.
- PATRAS, Frédéric. Construire les mathématiques dans l’imagination. **Revue de Synthèse**, v. 136, n. 1-2, p. 75-92, 2015.
- PEREIRA, Rúbia; PAIVA, Maria; FREITAS, Rony. A transposição didática na perspectiva do saber e da formação do professor de matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 41-60, 2018.
- ROCHA, Maria. Imaginar, calcular, ressignificar: articulações entre imaginação e cognição em práticas pedagógicas. **Revista de Educação da PUC**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 227-237, 2014.
- SCHLINDWEIN, Luciane. Arte e imaginação na sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental. In: ALMEIDA, A. (Org.). **Educação e formação: diferentes contextos**. Salvador, BA: EDUFBA, 2014. p. 59-80.
- SILVA, André; SALVI, Rosana; PASSOS, Marinez. Concepções do erro matemático em 36 anos de publicações em revistas de educação matemática no Brasil. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 843-870, 2016.
- SILVA, Daniele. **Imaginação, criança e escola: processos criativos na sala de aula**. Campinas, 2006. 160f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.
- _____. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo, SP: Summus, 2012.
- SILVA, Edileuza. **O currículo da Secretaria de Educação do Distrito Federal: construção coletiva**. Trabalho apresentado no XII Colóquio sobre questões Curriculares. Recife, PE: UFPE, 2016.
- SILVA, Kátia; VIEIRA, Débora. **Emoção e imaginação: a experiência estética de crianças em atividade com conto de fadas**. Curitiba, PR: CRV, 2017.
- TROTMAN, Dave. Imagination and the adolescent lifeworld: possibilities and responsibilities in the national secondary review. **Thinking Skills and Creativity**, v. 3, n. 2, p.125-133, 2008.
- VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo, SP: Ática, 2009.
- VYGOTSKI, Lev. La imaginación y su desarrollo en la edad infantil. In: VYGOTSKI, Lev. **Obras escogidas II: Problemas de psicología general**. Madrid, España: Machado Libros, 2014. p. 423-438
- VYGOTSKI, Lev. Play and its role in the mental development of the child. **International Research in Early Childhood Education**, v.7, n. 2, p. 3-25, 2016.
- ZITTOUN, Tania; CERCHIA, Frédéric. Imagination as expansion of experience. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 47, n. 3, p. 305-324, 2013.
- ZITTOUN, Tania; CERCHIA, Frédéric; GILLESPIE, Alex. **Integrating experiences: body and mind moving between contexts**. Paper presented at the The Annual Niels Bohr Lecture in Cultural Psychology, Aalborg University, Denmark, 2014.
- ZITTOUN, Tania; CERCHIA, Frédéric; GILLESPIE, Alex. **Imagination in a human and cultural development: cultural dynamics of social representation**. Hoke, UK: Routledge, 2016.
- ZITTOUN, Tania; CERCHIA, Frédéric; GILLESPIE, Alex. Imagination: creating alternatives in everyday life. In: GLAVEANU, Vlad (Org.). **The Palgrave handbook of creativity and culture research**. London, UK: Palgrave Macmillan, 2017. p. 225-242.
- ZITTOUN, Tania; CERCHIA, Frédéric; GILLESPIE, Alex. Imagining the collective future: A sociocultural perspective. In: DE SAINT LAURENT, Constance.; OBRADOVIC, S.; CARRIERE, K. (Orgs.). **Imagining collective futures: perspectives from social, cultural and political psychology**. London, UK: Palgrave Macmillan, 2018. p.15-37

Apêndice

Tabela 1 – Quantidade de Aparições do Termo Imaginação no Currículo da SEEDF

Documento	Parte do texto	Quantidade de aparições	Trecho
Pressupostos Teóricos (DISTRITO FEDERAL, 2014a)	-	0	X
Ensino Fundamental - Anos Iniciais (DISTRITO FEDERAL, 2014b)	Introdução	4 vezes	<ul style="list-style-type: none"> · “Nessa etapa da vida, crianças de seis a dez anos são curiosas, questionadoras, sociáveis e dotadas de imaginação, movimento e desejo de aprender, sendo o lúdico bem peculiar dessa fase” (p.10). · “Como conhecimento, a arte gera significados, alarga a imaginação e refina os sentidos potencializando processos cognitivos” (p.16). · “Compreende-se que o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) o foco da aprendizagem artística deve ser mantido na experimentação, exercício da imaginação e autoexpressão, sustentados pelos estímulos técnicos de linguagens” (p.19-20). · “No 2º Bloco (4º e 5º anos) a aprendizagem artística deve continuar a manter seu foco na experimentação, no exercício de imaginação e na autoexpressão, sustentados por estímulos técnicos das linguagens” (p.20).
Ensino Fundamental - Anos Iniciais (DISTRITO FEDERAL, 2014b)	Objetivos de Artes	9 vezes	<ul style="list-style-type: none"> · “Explorar a imaginação e a expressividade espontânea” (p.44/Objetivos para o 1º ano do ensino fundamental). · “Explorar a imaginação e a expressividade por meio de temas que contextualizem a ação criadora” (p.44/Objetivos para o 1º ano do ensino fundamental). · “Perceber, analisar e criar formas artísticas, exercitando a imaginação criadora, cultivando a curiosidade e autonomia no agir e no pensar arte” (p.44/Objetivos para o 2º ano do ensino fundamental). · “Explorar a imaginação e a expressividade espontânea” (p.44/Objetivos para o 2º ano do ensino fundamental). · “Explorar a imaginação e a expressividade espontânea” (p.44/Objetivos para o 3º ano do ensino fundamental). · “Explorar a imaginação e a expressividade por meio de temas que contextualizem a ação criadora” (p.44/Objetivos para o 3º ano do ensino fundamental). · “Desenvolver a criatividade, sensibilidade e pesquisa em arte, por meio da observação, imaginação, fantasia a partir da exploração e experimentação de diversas linguagens, suportes, técnicas e materiais” (p.45/Objetivos para o 1º ano do ensino fundamental). · “Explorar a imaginação e a expressividade por meio de temas que contextualizem a ação criadora” (p.45/Objetivos para o 2º ano do ensino fundamental). · “Entender o fazer artístico como meio de desenvolvimento de potencialidades, percepção, reflexão, intuição, sensibilidade, imaginação e flexibilidade” (p.45/Objetivos para o 3º ano do ensino fundamental).
Ensino Fundamental - Anos Iniciais (DISTRITO FEDERAL, 2014b)	Objetivos de Literatura	1 vez	<ul style="list-style-type: none"> · “Vivenciar por meio da literatura o exercício da fantasia e da imaginação” (p.32/Objetivos para o 3º ano do ensino fundamental)
TOTAL		14 vezes	

Fonte: Distrito Federal, 2014a; 2014b. Elaborado pelas autoras

Tabela 2 – Quantidade de Aparições do Termo Criatividade no Currículo da SEEDF

Documento	Parte do texto	Quantidade de aparições	Trecho
Pressupostos Teóricos (DISTRITO FEDERAL, 2014a)	Tópico de Currículo Integrado	1 vez	· “[...] o espaço escolar deve organizar-se em torno de relações sociais e pedagógicas menos hierarquizadas, mais dialogadas e cooperativas, ‘a aula, espaço-tempo privilegiado de formação humana e profissional, requer certo rigor no sentido de construir possibilidades de aproximação crítica do objeto do conhecimento com liberdade, autonomia, criatividade e reflexão’ (SILVA, 2011, p. 212)” (p. 66).
Pressupostos Teóricos (DISTRITO FEDERAL, 2014a)	Tópico sobre o Princípio da Flexibilização	1 vez	· “A flexibilidade do currículo é viabilizada pelas práticas pedagógicas dos professores, articuladas ao projeto político-pedagógico da escola. Ao considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, o professor torna possível a construção de novos saberes, resignificando os saberes científicos e os do senso comum. Nessa visão, os conhecimentos do senso comum são transformados com base na ciência, com vistas a “[...] um senso comum esclarecido e uma ciência prudente [...], uma configuração do saber” (SANTOS, 1989, p. 41), que conduz à emancipação e à criatividade individual e social” (p.70).
Ensino Fundamental - Anos Iniciais (DISTRITO FEDERAL, 2014b)	Introdução	0	X
Ensino Fundamental - Anos Iniciais (DISTRITO FEDERAL, 2014b)	Objetivos de Artes 1º, 2º e 3º anos	6 vezes	· “Explorar a criatividade a partir de temas e observação da natureza” (p. 44/Objetivos para o 1º ano do ensino fundamental). · Explorar a criatividade a partir de temas e observação da natureza” (p. 44/Objetivos para o 2º ano do ensino fundamental). · “Explorar a criatividade a partir de temas e observação da natureza” (p.44/Objetivos para o 3º ano do ensino fundamental). · “Desenvolver a criatividade , sensibilidade e pesquisa em arte, por meio da observação, imaginação, fantasia a partir da exploração e experimentação de diversas linguagens, suportes, técnicas e materiais” (p. 45/Objetivos para o 1º ano do ensino fundamental). · “Desenvolver criatividade , linguagens estéticas e pesquisa em Arte, por meio da pintura e de construções ampliando a sensibilidade e formas de interpretação e representação do mundo” (p.45-46/Objetivos para o 2º ano do ensino fundamental). · “Desenvolver a criatividade e a pesquisa em Arte” (p. 45/Objetivos para o 3º ano do ensino fundamental).
Ensino Fundamental - Anos Iniciais (DISTRITO FEDERAL, 2014b)	Objetivos de Matemática 3º ano	1 vez	· “Para D’Ambrosio (1999) a criatividade dos alunos muitas vezes é manifestada em seus erros e não em acertos.” (p.70)
Ensino Fundamental - Anos Iniciais (DISTRITO FEDERAL, 2014b)	Objetivos de Geografia 3º ano	1 vez	· “Considerar espaços, desenvolver criatividade, interação, relações espaciais e localização possibilitam o desenvolvimento do letramento cartográfico” (p.101)
TOTAL		10 vezes	

Fonte: Distrito Federal, 2014a; 2014b. Elaborado pelas autoras

Tabela 3 – Quantidade de Aparições do Termo Criação no Currículo da SEEDF

Documento	Parte do texto	Quantidade de aparições	Trecho
Pressupostos Teóricos (DISTRITO FEDERAL, 2014a)	Princípios da Educação Integral Territorialidade	1 vez	· “Torna-se necessário enfrentar o desafio primordial de mapear os potenciais educativos do território em que a escola se encontra, planejando trilhas de aprendizagem e buscando uma estreita parceria local com a comunidade, sociedade civil organizada e poder local, com vistas à criação de projetos socioculturais significativos e ao melhor aproveitamento das possibilidades educativas” (p. 29).
Pressupostos Teóricos (DISTRITO FEDERAL, 2014a)	Eixos transversais	2 vezes	· “A SEEDF compreende que Educação tem a ver com questões mais amplas e que a escola é o lugar de encontros de pessoas, origens, crenças, valores diferentes que geram conflitos e oportunidades de criação de identidades” (p. 36). · “Os temas assumidos neste Currículo como eixos interagem entre si e demandam a criação de estratégias pedagógicas para abordá-las da maneira mais integradora possível, mais imbricada, capaz de fazer com que os(as) estudantes percebam as múltiplas relações que todos os fenômenos acomodam e exercem entre si” (p. 37).
Pressupostos Teóricos (DISTRITO FEDERAL, 2014a)	Eixo transversais Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos	2 vezes	· “A universalidade é uma característica fundamental dos direitos humanos, pois o que é um direito humano aqui o será também em outro país. São ainda naturais, em função de não existirem por criação de uma lei para serem exigidos, reconhecidos, protegidos ou promovidos” (p. 51). · “A ideia do dever nacional criava a mentalidade de que era responsabilidade de todos espalhar pelo mundo aquilo que era considerado por um povo ou nação o modelo de sociedade, ou seja, a criação de mecanismos de defesa do indivíduo perante o Estado e ainda de outros indivíduos, gerando assim uma imposição de uma nação sobre as demais” (p. 52).
Pressupostos Teóricos (DISTRITO FEDERAL, 2014a)	Eixo transversais Educação para a Sustentabilidade	2 vezes	· “Assim, as dimensões social, cultural, ecológica, ambiental, territorial, econômica, política e espiritual devem ser observadas em todo momento do processo educativo. A SEEDF compreende que a junção dessas dimensões encaminha para uma cultura da sustentabilidade e para a criação de um novo modelo de sociedade global, da cidadania planetária” (p. 62). · “A formação da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola – Com-vida e a criação da Agenda 21 Escolar são importantes instrumentos que devem ser utilizados na implementação do eixo Educação para a Sustentabilidade” (p. 64).
Ensino Fundamental - Anos Iniciais (DISTRITO FEDERAL, 2014b)	Introdução Linguagens	1 vez	· “O ensino da Arte é imprescindível para desenvolvimento integral dos estudantes e para aquisição da linguagem. A experimentação, criação e reflexão acerca de manifestações artísticas e culturais diversas impulsionam o estudante em seu percurso pessoal e coletivo de produção de sentido” (p.19)
Ensino Fundamental - Anos Iniciais (DISTRITO FEDERAL, 2014b)	Conteúdos de Artes 1º, 2º e 3º anos	11 vezes	· “Criação livre de desenhos, pinturas, colagem, esculturas, modelagem e construções” (p. 44/Conteúdo do 1º ano do ensino fundamental). · “Criação livre de desenhos, pinturas, colagem, esculturas, modelagem e construções” (p. 44/Conteúdo do 1º ano do ensino fundamental). · “Criação livre de desenhos, pinturas, colagem, esculturas, modelagem e construções” (p. 44/Conteúdo do 1º ano do ensino fundamental). · “Produções artísticas próprias e de outros (apreciação, observação análise, interpretação, criação e valorização)” (p.45/Conteúdo do 1º ano do ensino fundamental). · “Criação de desenhos, pinturas, esculturas e construções a partir de temáticas pesquisadas” (p.46/Conteúdo do 1º ano do ensino fundamental). · Criação de desenhos, pinturas, esculturas e construções a partir de temáticas pesquisadas” (p. 46/Conteúdo do 2º ano do ensino fundamental).

continua

			<ul style="list-style-type: none"> · "Criação de desenhos, pinturas, esculturas e construções a partir de temáticas pesquisadas" (p. 46/Conteúdo do 3º ano do ensino fundamental) · "Improvisação e criação teatral" (p. 47/Conteúdo do 3º ano do ensino fundamental) · "Criação de histórias sonorizadas" (p. 50/Conteúdo do 1º ano do ensino fundamental). · "Criação de histórias sonorizadas" (p. 50/Conteúdo para o 2º ano do ensino fundamental). · "Criação de histórias sonorizadas" (p. 50/Conteúdo do 3º ano do ensino fundamental).
Ensino Fundamental - Anos Iniciais (DISTRITO FEDERAL, 2014b)	Objetivos de Artes 1º, 2º e 3º anos	3 vezes	<ul style="list-style-type: none"> · "Conhecer alguns fundamentos da linguagem visual, aplicando seus princípios na criação de trabalhos artísticos variados (cor, forma, textura, equilíbrio, movimento, contrastes de claro e escuro)" (p. 46/Objetivo para o 1º ano do ensino fundamental). · "Conhecer alguns fundamentos da linguagem visual, aplicando seus princípios na criação de trabalhos artísticos variados (cor, forma, textura, equilíbrio, movimento, contrastes de claro e escuro)" (p. 46/Objetivo para o 2º ano do ensino fundamental). · "Conhecer alguns fundamentos da linguagem visual, aplicando seus princípios na criação de trabalhos artísticos variados (cor, forma, textura, equilíbrio, movimento, contrastes de claro e escuro)" (p.46/Objetivo para o 3º ano do ensino fundamental).
Ensino Fundamental - Anos Iniciais (DISTRITO FEDERAL, 2014b)	Introdução Matemática	2 vezes	<ul style="list-style-type: none"> · "A criação dos números naturais surgiu da necessidade de contar; já os números racionais surgiram da necessidade de realizar medições; foi assim que surgiram as frações e os decimais (CARVALHO, 2010)" (p.65) · "Seu papel não é o de mostrar como se faz, mas de provocar os estudantes a partir da criação de situações desafiadoras a descobrirem como fazer" (p. 68)
Ensino Fundamental - Anos Iniciais (DISTRITO FEDERAL, 2014b)	Conteúdo de Educação Física 1º, 2º e 3º anos	3 vezes	<ul style="list-style-type: none"> · "Criação e adaptação de jogos e materiais para utilização em atividades lúdico-recreativas" (p. 60/Conteúdo do 1º ano do ensino fundamental). · "Criação e adaptação de jogos e materiais para utilização em atividades lúdico-recreativas" (p. 60/Conteúdo do 2º ano do ensino fundamental). · "Criação e adaptação de jogos e materiais para utilização em atividades lúdico-recreativas" (p. 60/Conteúdo do 3º ano do ensino fundamental).
Ensino Fundamental - Anos Iniciais (DISTRITO FEDERAL, 2014b)	Objetivo de Ciências da Natureza 3º anos	1 vez	<ul style="list-style-type: none"> · Investigar o uso dos solos e associá-lo às diferentes atividades humanas (agricultura, criação de gado e ocupação urbana). (p. 117-118/ Objetivo para o 3º ano do ensino fundamental)
Ensino Fundamental - Anos Iniciais (DISTRITO FEDERAL, 2014b)	Conteúdo de Leitura e produção escrita e oral	1 vez	<ul style="list-style-type: none"> · Criação de histórias por meio de desenhos (p. 24/Conteúdo do 1º ano do ensino fundamental))
TOTAL		29 vezes	

Fonte: Distrito Federal, 2014a; 2014b. Elaborado pelas autoras

Tabela 4 – Exercícios de distanciamento propostos no Currículo

Componente	Ano	Atividade	Trecho
Linguagens: Língua Portuguesa Leitura e produção oral (DISTRITO FEDERAL, 2014b)	1º ano	Antecipar e Inferir	“Antecipar e inferir assuntos de textos lidos em função de seu suporte, gênero e contextualização” (p.22).
	2º ano	Antecipar	“Antecipar conteúdos (levantamento de hipóteses) durante a leitura, feito por outros autores ou com autonomia” (p. 22).
	1º ano	Fazer inferências Relacionar conhecimentos prévios	Fazer inferências para perceber informações implícitas (entrelinhas) no texto lido (p.22-23). “Relacionar os assuntos de textos lidos a conhecimentos prévios construindo significados”. (p.23)
Linguagens: Língua Portuguesa Literatura (DISTRITO FEDERAL, 2014b)	1º ano	Recontar	“Recontar contos de fadas e lendas que conhece” (p.32)
Linguagens: Artes (DISTRITO FEDERAL, 2014b)	2º ano	Criar	“Criar histórias para sonorizar” (p.51)
	3º ano		“Compor músicas livremente, criar paródias. (p.51)
Matemática (DISTRITO FEDERAL, 2014b)	1º ano	Ler e produzir escritas a partir de hipóteses	“Ler e produzir escritas numéricas a partir de hipóteses baseadas na compreensão do SND” (Sistema de numeração decimal) (p.81).

Fonte: Distrito Federal, 2014a; 2014b. Elaborado pelas autoras