

Uma análise crítica do campo de experiência o eu, o outro e o nós proposto pela BNCC (2017): a ausência da afetividade como uma prática de cuidado para a Educação Infantil

Keity Elen da Silva Melo¹

<https://orcid.org/0000-0003-4267-1630>

Vanessa Maria Costa Bezerra Silva²

<https://orcid.org/0000-0001-5566-5489>

Lillian Franciele Silva Ferreira³

<https://orcid.org/0000-0002-1548-8454>

Ana Carolina Beltrão Peixoto⁴

<https://orcid.org/0000-0002-7468-2441>

Resumo

O presente estudo tem como finalidade apresentar reflexões acerca do campo de experiência “o eu, o outro e o nós” e sua harmonização com os demais campos de experiências propostos pela BNCC (2017), em virtude da ideia de “intercampos” se apresentar como uma leitura nova no que diz respeito ao trabalho com crianças pequenas. Para tanto, o estudo foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, de cunho qualitativo. Concluiu-se que a ideia de arranjo curricular (BNCC, 2017), a qual se dá por meio dos campos de experiência, coloca em relevo os modos de circunscrição de experiências das crianças. Nesse sentido, é de fundamental importância a compreensão de que os campos de experiências não atuam em tempos distintos e compartimentados, pois, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança acontecem de forma simultânea e integrada.

Palavras-chave: BNCC. Educação infantil. “O eu, o outro e o nós”.

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: keityemelo@gmail.com

² Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: vanessacosta.ufal@gmail.com

³ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: lillian.ferreira1@gmail.com

⁴ Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora titular da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). E-mail: anacarolina.beltrao@uneal.edu.br

Abstract

The present study has with features reflections on the field of experience “the self, the other and the we” and it’s harmonization with the other fields of experience proposed by BNCC (2017), due to the idea of “interfields” presenting itself as a new reading when it comes to working with young children. Therefore, the study was carried out from a bibliographical and documentary research, of a qualitative nature. It was concluded that the idea of curricular arrangement (BNCC, 2017), which occurs through the fields of experience, highlights the ways of circumscribing children's experiences. In this sense, it is of fundamental importance to understand that the fields of experiences do not operate at different and compartmentalized times, since the child's development and learning happen simultaneously and in an integrated manner.

Keywords: BNCC. Early childhood education. The me, the other and the us.

Introdução

Dentre as inúmeras questões discutidas por diversos pesquisadores em torno do documento da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017) para a educação infantil, a que vem carregada de diversas inquietudes e desconfortos, refere-se ao tema base curricular, pois para muitos, prevalece a imagem de “uma sequência de conteúdos disciplinares a serem transmitidos aos estudantes de maneira rígida e descolada de seus interesses” (BARBOSA, *et al.*, 2016, p. 5).

Vale destacar, ainda, que o movimento de constituição da BNCC foi permeado por diversos eventos, desigualdades e disputas, em que a hegemonia dos ideários neoliberais e das competências ganharam espaço e lugar em relação a BNCC (2017), acabando por privilegiar grupo pormenorizado de especialista, em detrimento da ampla participação da sociedade organizada. O documento final da BNCC - 2017, é pautado em um modelo curricular de concepção de “competências” gerais, imprimindo a compreensão de que cada criança/aluno precisará “desenvolver competências oriundas de princípios mercadológicos para exercê-las plenamente” (ROSA, 2019, p. 50). Assim, ferindo princípios e fundamentos das Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

A BNCC (2017) para a educação infantil é organizada em cinco campos de experiências, dentro desses campos há objetivos de aprendizagem, que são divididos em três grupos etários (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas). Convém destacar que o documento da BNCC, não têm caráter de currículo, mas serve para auxiliar as instituições e professores em seus planejamentos e atividades voltados às práticas de cuidado e educação infantil. Além disso, seus eixos estruturantes têm como referência as “interações e brincadeiras”, conforme explícito no artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2009).

A ideia de campo de experiência apresentada no texto da BNCC para a educação infantil tem como inspiração a legislação italiana, denominada de “Indicação Nacional Italiana” (BARBOSA, et al., 2016; BARBOSA; RITCHER, 2015; ARIOSI, 2019). Para a Haddad (2015), a adoção desse termo também está vinculada ao posicionamento da compreensão da educação infantil como uma prática distinta de outros níveis da educação, sendo a educação infantil “marcada pelo modo peculiar de agir, sentir e pensar das crianças de zero a cinco anos” (p. 126). Ou seja, essa ideia de arranjo curricular, que se dá por meio dos campos de experiências, pretende subverter a lógica disciplinar e fragmentada, e colocar em relevo os modos de circunscrição de experiências das crianças, às quais se movem de modo integral para a aprendizagem.

Nesse sentido, o trabalho ora apresentado, tem como finalidade vislumbrar reflexões acerca do campo de experiência “o eu, o outro e o nós” e sua harmonização com os demais campos de experiências, em virtude destes se apresentarem como uma leitura nova no que diz respeito ao trabalho com crianças pequenas. Vale ressaltar, mais uma vez, que o olhar para os campos de experiências nos cotidianos das instituições infantis, não deve ser marcado por um olhar isolado e fragmentado, mas que estes devem ser organizados de maneira articulada e centrada nas experiências das crianças, ao invés de preocupações com áreas do conhecimento.

Este estudo divide-se em três seções, além da introdução e as considerações finais. Na primeira seção, a educação infantil é apresentada entre contextos, conquistas e políticas; na segunda seção, discutiu-se a BNCC e os cinco campos de experiências para a educação infantil; na terceira seção é apresentada uma análise, percepções e interconexões acerca do campo de experiência “o eu, o outro e o nós” e os demais campos propostos no documento da BNCC - 2017. Por fim, nas considerações finais sintetizam os principais pontos discutidos neste trabalho.

Percurso metodológico adotado no estudo

O desenvolvimento deste estudo consistiu em uma pesquisa bibliográfica e documental, de cunho qualitativo, partindo, a princípio, de uma revisão bibliográfica sobre estudos que enfocam os temas, BNCC, campos de experiência e educação infantil.

No que diz respeito aos documentos analisados, estes fazem referência a análise do documento da BNCC (2017), em que consistiu em uma leitura na íntegra deste, tendo como ênfase o capítulo destinado para a educação infantil.

Para tanto, este estudo é constituído por um diálogo baseado em estudos de autores como Bujes (2001), Haddad (2006, 2007, 2015), Silva e Bolsanello (2002), Loss Sant’Ana e Gasparim (2013), Mahoney (2007), Mahoney e Almeida (2005), Barbosa e colaboradores (2016), Ariosi (2019), Aquino e Menezes (2016), Buss-Simão (2016), Rosa (2019), Fochi (2015), Barbosa e Ritcher (2015).

A educação infantil entre contextos, conquistas e políticas

Por muito tempo, a educação de crianças pequenas fora vista como responsabilidade das famílias (BUJES, 2001). Suas primeiras experiências surgem com eventos como a industrialização, a urbanização, a novas formas de organização familiar e com o ingresso da mulher no mercado de trabalho. As creches nascem com a finalidade de atender as crianças voltadas a um segmento da população em situação desprovida (HADDAD, 2007), tendo um caráter assistencialista e custodial.

De outro lado, surgem os jardins de infância, como uma preocupação mais pedagógica, fundamentados nas teorias de Froebel, Montessori e entre outros (HADDAD, 2006). Nesse sentido, Haddad (2006, 2007) assinala um paralelismo nos serviços voltado à educação e cuidado infantil, caracterizando-o em um sistema de ofertas dividido em dois blocos: um na modalidade de creches institucionais e similares, voltado para a população em situação de risco, e outro na modalidade de programas pré-escolares (jardins de infância), destinados à promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança.

A expansão desse atendimento infantil em creches e pré-escolas no Brasil se dá em meados dos anos 1970, por meio de lutas da sociedade em defesa da criança, com os movimentos sociais e suas reivindicações, pautados na ideia da criança como sujeito de direito e cidadão, pois não havia compromisso e nem obrigatoriedade do poder público em relação à educação da infância, sendo uma questão restrita à família.

Após anos de debates em torno dessas ideias, eventos e conflitos, é que a educação infantil alcança avanços significativos em termos de ganhos legais. Com a Constituição Federal de 1988, reconheceu-se pela primeira vez no Brasil um direito próprio da criança pequena, em seu Art. 208, inciso IV, em que se descreve que é dever do Estado, enquanto poder público, “a garantia do atendimento em creches e pré-escolas, às crianças de 0 a 6 anos de idade”⁵ (BRASIL, 1988).

Com a promulgação do Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, lei nº 8.069/90, reitera-se esse direito, em especial no artigo 54, o qual expressa que o Estado tem o dever de oferecer atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a cinco anos (BRASIL, 1990). Com a proclamação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, lei nº 9.394/96, esta passa a vincula-se ao sistema educacional. Conforme preconizado na LDB, a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Para chegar a esse estágio, a educação infantil percorreu um longo caminho no nosso sistema educacional, sendo que ainda existe um longo trajeto entre o direito proclamado e a efetivação desses nas instituições infantis.

⁵ A Lei de Nº 11.274 de 20 de fevereiro de 2006 dispõe de uma alteração no que se refere a duração de 9 (nove anos) para o ensino fundamental, o que reduz a Educação Infantil para as crianças de 0 a 5 anos.

Com a finalidade de embasar essa etapa da educação básica, servindo de fundamento e apoio aos espaços infantis, para o desenvolvimento de práticas significativas para as turmas de educação infantil, são estabelecidos os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), documento de caráter nacional, organizado em três volumes e formulado pelo Ministério da Educação em 1998. O documento se constitui como um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir e oferecer subsídios de orientação para a estruturação do currículo das instituições de educação infantil do país (BRASIL, 1998). Segundo Aquino e Menezes (2016) esse documento deixou algumas lacunas que comprometeram o projeto de fortalecimento da infância defendido pelo Ministério da Educação (MEC), o que provocou tensionamentos no campo das políticas públicas para a educação infantil no Brasil.

Já em 2009, com a Resolução nº 5, de 17 de dezembro, o MEC fixa as DCNEI. As DCNEI reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de educação infantil (BRASIL, 2009). As DCNEI ainda expressam uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, definem concepção de educação infantil e proposta pedagógica (AQUINO; MENEZES, 2016).

Além desses dispositivos que marcam a história da educação infantil entre políticas e conquistas, é possível destacar também os debates referentes à ressignificação das práticas desenvolvidas nos espaços infantis, pois historicamente, conforme mencionado anteriormente, a creche e a pré-escola se constituíram em dois campos distintos. Enquanto a pré-escola desde a sua origem evidenciou um caráter educacional, com características de aprendizagem, a trajetória da creche nos mostra que o assistencialismo foi presença marcante. Desse modo, o trabalho pedagógico que norteia os espaços infantis deve ser ressignificado por uma visão de criança como ser social, com especificidades e características peculiares, além de apresentar uma indissociabilidade entre os atos cuidar e o educar, conforme Silva e Bolsanello apontam (2002, p. 32): “o trabalho com crianças de zero a seis anos pressupõe o cuidado e a educação como intrínsecos à relação cotidiana”.

Dada a alteração em 2013 na redação da LDB, com a lei número 12.796, inclui-se a exigência de uma base nacional comum para a educação infantil:

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

Assim, no tocante às políticas para a educação infantil, é homologada em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento este de caráter normativo, tem como principal objetivo servir de base para que os estados e municípios elaborem seus próprios currículos, sendo importante destacar que a BNCC para a educação infantil propõe cinco campos de experiências a serem contemplados nos currículos das instituições infantis, sendo estes: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

No próximo tópico será realizado uma análise mais profunda da 3º versão do documento da BNCC (2017) e os seus campos de experiência para a educação infantil.

A BNCC e os cinco campos de experiências para a educação infantil

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996) a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, à qual deve ser oferecida em creches, destinada ao atendimento para crianças de até três anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de quatro e cinco anos. Assim, esta possibilita e garante às crianças uma educação em espaços coletivos.

A partir dos direitos de aprendizagem estabelecidos na BNCC são criados os cinco campos de experiências, como exposto no tópico anterior: “o eu, o outro e o nós”; “corpo, gestos e movimentos”; “traços, sons, cores e formas”; “escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Para a BNCC “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 42).

O campo de experiência “o eu, o outro e o nós”, destaca que “é na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista” (BRASIL, 2017, p. 42).

Assim, esse primeiro campo de experiência proposto pela BNCC (2017) busca se debruçar acerca da constituição da identidade da criança e do outro; das suas relações interpessoais, do respeito e cuidado consigo e com o outro; inclui ainda a interação, formas de compartilhamento, participação e cooperação; preocupa-se com os modos de expressão e comunicação, reconhecimento do próprio corpo da criança e de suas necessidades.

No segundo campo de experiência: “corpo, gestos e movimentos”, as crianças são consideradas como um ser que “desde cedo, exploram o mundo, o espaço, os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade” (BRASIL, 2017, p. 42), sendo realizado por meio das diversas linguagens.

Nesse campo de experiência é proposto a exploração dos espaços, das sensações, emoções, necessidades e brincadeiras como forma de descobrir possibilidades corporais, remetendo-se em grande parte ao desenvolvimento de habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças, as quais exploram e manuseiam distintos objetos por meio de espaços amplos e seguros, cujo foco está na interação com o outro e com o ambiente.

Já o terceiro campo de experiência denominado de “traços, sons, cores e formas”, fomenta que o convívio com:

Diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. (BRASIL, 2017, p. 39).

Nesse campo de experiências é possível notar a visibilidade às diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, incluindo a linguagem musical e visual, com o objetivo de valorizar e contribuir para experiências em que as crianças produzam suas próprias produções artísticas, através do senso estético e crítico. Ainda nesse campo de experiência, ganha destaque o contato com diferentes objetos sonoros e instrumentos musicais, com o intuito de promover a sensibilidade do campo visual e produção artística, pintura, modelagem, colagem, etc.

O próximo campo de experiência se caracteriza como “escuta, fala, pensamento e imaginação”, nesse campo é ressaltado que as crianças, desde o nascimento, interagem com diversas situações que envolvem a comunicação.

As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. (BRASIL, 2017, p. 44).

No quarto campo de experiência, há destaque para a comunicação oral e escrita, em que se apresenta como aspectos que devem ser potencializados por meio do que as crianças já sabem, bem como seus interesses. Valoriza-se a escuta, a comunicação e a expressão através das interações entre a criança-adulto e criança-criança, seja com a fala, a contação de histórias, fábulas, poemas e outros.

O último campo envolve as questões de “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, enfocando os lugares onde vivem as crianças, os diversos contextos e situações, por exemplo:

Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstrem também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes. (BRASIL, 2017, p. 44).

Esse campo de experiência, visa contribuir de forma proeminente na aprendizagem das crianças, com a finalidade de possibilitar intercâmbios de conhecimentos, através das relações com diversos saberes e objetos. Contudo, se faz necessário proporcionar condições adequadas para que isso aconteça, com ambientes atrativos, seguros e organizados; a disposição de materiais para manipulação; e, momentos extramuros, visitas a espaços que fazem parte do entorno da instituição e outros.

Considerando os campos de experiências descritos, a seguir será realizada uma análise mais específica do campo de experiência “o eu, o outro e o nós”, apresentando uma interconexão entre este e os demais campos de experiências apresentados no documento da BNCC (2017), por fim, faremos uma breve reflexão sobre como pode ser explorado essa harmonização nas práticas de cuidado e educação infantil.

Análise, percepções e as interconexões do campo de experiência o “O eu, o outro e o nós”

Para Buss-Simão (2016, p. 2) a ideia de campos de experiências permite um olhar para uma visão completa da criança, em que “o movimento, a linguagem, o pensamento, a emoção e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, as crianças, desde bebês, estabelecem com diferentes parceiros”, adultos e crianças.

Nesse sentido, o trabalho com os campos de experiências deve considerar que as práticas desenvolvidas nos contextos de educação infantil ocorram de modo a não fragmentar as ações das crianças em áreas de interesses ou campos, mas de modo que englobe a sua visão de mundo pela sua totalidade (BUSS-SIMÃO, 2016; BARBOSA, *et al.*, 2016).

Essa ideia de campos de experiências, ainda, deve ser permeada por um amadurecimento de epistemologias (BARBOSA, *et al.*, 2016), uma vez que, os direitos e os objetivos de aprendizagens apresentados na BNCC necessitam de acréscimos, de modo a garantir, o desenvolvimento integral das crianças em seus distintos aspectos. No que concerne, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento expressos no documento da BNCC (2017), são seis, sendo eles: conviver, brincar, explorar, participar, expressar-se e conhecer.

Já os objetivos de aprendizagem dispostos na BNCC (2017) estes estão organizados em grupos por faixa etária e considerando as especificidades de cada campo de experiência. No “grupo 01” são estabelecidos os objetivos para os bebês de zero a 1 ano e 6 meses. No “grupo 02” estão as crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, e no “grupo 03” estão as crianças, de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

No campo de experiência “o eu, o outro e o nós”, considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil, a BNCC (2017) estabelece os seguintes pontos a serem desenvolvidos:

- 01-Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.
- 01-Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.
- 01-Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.
- 01-Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.
- 01-Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.
- 01-Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.
- 02-Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.
- 02-Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.
- 02-Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.
- 02-Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.
- 02-Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.
- 02-Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.
- 02-Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.
- 03-Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
- 03-Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
- 03-Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
- 03-Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
- 03-Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
- 03-Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
- 03-Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos (BRASIL, 2017, p. 47-48).

Observa-se que o campo de experiência “o eu, o outro e o nós”, tem como constituinte as experiências vivenciadas com o outro, ações de movimento, aspectos sensoriais, expressivos e corporais das crianças. Em uma ação educativa se concretiza “a partir de uma organização educativa-pedagógica que possibilite às crianças perceber, conhecer e significar as sensações, funções e movimentos corporais internos” (BUSS-SIMÃO, 2016, p. 15) sobre si e suas diferenciações com os demais, crianças e adultos.

Ainda nessa perspectiva, cada direito de aprendizagem na integração com um ou mais campos de experiências, podem gerar um objetivo de aprendizagem, os quais podem estar em consonância com os apresentados na BNCC ou ser criado pelo próprio professor (ROSA, 2019).

A partir da ideia de intercampos, estes são considerados permeáveis entre si, as experiências e ações das crianças, desse modo, atravessam simultaneamente os campos de experiências. A exemplo, o campo de experiência “corpo, gestos e movimentos”, tem como uma de suas finalidades a exploração dos espaços pelas crianças, bem como manuseio dos objetos, para tanto é imprescindível o uso da expressão corporal e de seus movimentos sensoriais, os quais são presentes no campo de experiência “o eu, o outro e o nós”. Associando ainda essas experiências elas podem ser potencializadas por meio da gestualidade das crianças, as quais poderão ser expressadas por meio de sua linguagem oral ou escrita, dando ênfase assim ao campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação”. Ao realizar movimentos corporais como a dança, a imitação e o deslocamento podem-se observar experiências presentes no campo “traços, sons, cores e imagens”. Práticas cotidianas como medir, comparar pesos, avaliar distância, promovem ações voltadas tanto para os aspectos sensoriais, expressivos e movimentos do corpo, e contemplam ainda o campo de experiência “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Com o descrito, se faz necessário ratificar a relevância da ideia de campos de experiências, ao passo em que a organização das atividades para serem vivenciadas com as crianças, evidencia várias dimensões a serem contempladas. Por meio das interações e do movimento sensorial, expressivo e corporal, proporcionará que as crianças dialoguem, negociem, comuniquem-se, brinquem, questionem-se, explorem.

Para melhor ilustrar a proposição aqui defendida, de uma compreensão global acerca do que a criança faz e aprende, Márcia Buss-Simão, destaca (2014, p. 14):

[...] nas brincadeiras cantadas, as crianças exploram as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brincam com as palavras e imitam certos personagens.

Cabe, então, aos professores refletirem sobre as experiências e atividades a serem vivenciadas pelas crianças, às quais devem ser significativas e contribuir positivamente para seu desenvolvimento, além disso, nenhum aspecto do seu desenvolvimento deverá ficar em plano secundário, todos merecem atenção (aspecto da linguagem, físico, motor, social...), e podem facilmente serem conectados. Para tanto, é preciso levar em consideração a ideia de criança rica, com saberes e experiências, sendo ela, “o centro do planejamento curricular”, conforme explicitado no artigo 4º das DCNEI (2009). É preciso também considerar os ritmos, interesses e necessidades de cada grupo de crianças.

Ao longo das discussões apresentadas, bem como os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos campos de experiências proposta pela BNCC, é possível observar uma ausência da palavra afetividade, com exceção das referências indicativas as menções de cuidado entre adultos e crianças, crianças e crianças, suas interações e solidariedade, conforme descrito no campo de experiência aqui apresentado. Nesse sentido, observa-se a ausência de tal aspecto. No documento denominado *Leitura crítica da BNC*, de 2015, há menção acerca dos atos afetivos no trabalho com os campos de experiências, conforme explícito abaixo:

Os campos integram as relações afetivas, o conhecimento de si mesmo e do outro, as explorações dos objetos e espaços, a linguagem, as normas, as interações, a cultura, a criança, a literatura, a música, a plástica [...] (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015, p. 59).

Diante do descrito, se faz necessário pontuar a afetividade como uma prática importante nas relações de educação-aprendizagem na educação infantil. Esta prática é mencionada em alguns estudos (GUIMARÃES, 2006; TASSONI, 2000, 2008; DELL'AGLI, 2008; COLOMBO, 2007; GROTTA, 2000; WALLON, 1968; FERREIRA E ACIOLY-RÉGNIER, 2010; MAHONEY; ALMEIDA, 2005), os quais indicam, como fundamental para as práticas educativas, visto que, a qualidade das interações promovidas no ambiente educativo contribuirão, em grande parte, para a promoção do desenvolvimento pleno das crianças, em distintos aspectos, cognitivas, afetivos, motores.

Segundo Mahoney (2007, p. 25) “podemos entender ‘afetivo’ aqui como a capacidade de afetar o outro, contagiando-o para o atendimento a uma solicitação”. Assim, percebe-se a afetividade de maneira subentendida em alguns objetivos elencados na BNCC (2017), como ao “comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras” (p. 47).

Para Loss-sant’ana e Gasparim (2013, p. 201) a afetividade também pode ser entendida como:

‘Conjunto’ por esta fazer parte de muitas situações que se integram e formam o indivíduo em sua totalidade. Afetividade é a “qualidade do fruto”, na raiz da palavra. O termo “qualidade” abre um leque de possibilidades para designar o que nos afeta ou o que e quem afetamos, bem como a maneira como somos impactados por esses afetos.

Entender como afetamos o outro e o que nos afeta pode ser fomentado, de maneira implícita, em outros objetivos do campo de experiência “o eu, o outro e o nós”, tais como:

- 01-Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.
- 02-Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.
- 03-Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. (BRASIL, 2017, p. 43-44).

Como é notório nesses objetivos destacados acima, a afetividade é entendida como modo de afetar o outro e de ser afetado, de modo que estes objetivos se apresentam diretamente interligada para atingir tais objetivos propostos.

Ainda sobre a afetividade e o processo de aprendizagem, Mahoney e Almeida (2005) ao expor reflexões sobre conceitos da teoria psicogenética de Wallon, como elemento de entendimento para a dimensão afetiva e sua relevância no processo de educação-aprendizagem, os autores destacam a importância da integração organismo e meio, em que o desenvolvimento da criança é influenciado pelas condições do meio. Nesse sentido, a sensibilidade, a atenção, o acolhimento, o questionamento, a liberdade de expressão e exploração apresentam-se como elementos que inibirão ou intensificarão o desenvolvimento da criança, bem como seu processo de aprendizagem. Além disso, a articulação entre organismo e meio, emerge a compreensão que o desenvolvimento não se dá de forma isolada, mas sim de modo simultâneo e integrado.

Outro ponto que merece destaque em análise ao documento da BNCC, são os termos conceituais dos campos de experiência, Cintia Ariosi (2019) ao propor essa reflexão, aponta que sua origem tem como base legal a Itália, descrevendo assim, que a organização da BNCC em campos de experiências deveria ser mais autêntica, com aspectos identitários com a comunidade brasileira, bem como destaca a ausência do protagonismo da criança como elemento central no documento da base.

Considerações finais

Em linhas gerais, as exposições aqui descritas, comungam da visão de que a organização de um currículo a partir de campos de experiência “consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e agir das crianças” (FOCHI, 2015, p. 221). Suas experiências e os modos como estas interpretam a si e ao mundo que o rodeia. Ainda nessa direção, essa compreensão busca subverter a ideia da divisão em áreas de conhecimentos, em contrapartida, coloca em relevo a imagem de criança holística.

Buscou-se ao longo do referido texto tecer reflexões acerca do campo de experiência “o eu, o outro e o nós” e suas interconexões com os demais campos de experiência, a fim de demonstrar e alertar que os campos de experiências não atuam em tempos distintos e compartimentados, pois, “eles atravessam de forma objetiva o modo como o contexto é organizado e, subjetivamente, as ações” (FOCHI, 2015, p. 226) realizadas pelos adultos e pelas crianças. Quando as crianças experienciam, todos os campos estão presentes, pois, “as crianças falam, pensam, imaginam, se expressam de diversas formas e por meio de diferentes linguagens [...] assim como exploram os espaços e vivem temporalidades diferentes onde essas proposições acontecem” (BUSS-SIMÃO, 2016, p. 22).

Ao decorrer da análise da BNCC (2017) foi possível identificar um esvaziamento da ideia do trabalho com “intercampos”, pois, os campos de experiências são citados parcialmente e colocados a serviço do desenvolvimento de competências, nesse sentido, a base carece de uma leitura atenta, cuidadosa e crítica. Ainda, nessa direção, a ausência da afetividade no texto da BNCC (2017) não pode prescindir a sua pertinência nas ações que visam o desenvolvimento da criança, o qual deve pautar em experiências articuladas e integradas.

A BNCC (2017) também provoca a reflexão da urgência de melhorias na formação inicial dos professores, bem como a preocupação com sua formação continuada, com o objetivo de possibilitar “que os docentes ampliem seus conhecimentos e reflitam sobre a sua prática pedagógica” (BARBOSA, *et al.*, 2016, p. 17).

A implementação da base nas instituições infantis deve ser constituída por uma proposta que vise a garantia da participação de todos os atores locais envolvidos, professores, famílias, crianças, gestores. A fim de contemplar elementos secundarizados no texto da base, como as diferenças, as múltiplas realidades das crianças no Brasil, questões gênero, a participação das famílias e outros.

Referências

AQUINO, Ligia Maria Motta Lima Leão; MENEZES, Flávia Maria de. Base nacional comum curricular: tramas e enredos para a infância brasileira. **Rev. Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p30>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2409/2133>. Acesso em: 11 jun. 2019. ISSN 2175-6600

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. A base nacional comum curricular para educação infantil e os campos de experiência: reflexões conceituais entre Brasil e Itália. **Revista Humanidades e Inovação**. v.6, n.15, 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiencia: uma possibilidade para interrogar o currículo. *In*: 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. p. 185-198. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=62879&opt=1>. Acesso em 12 de abril de 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena Cruz; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA, Zilma Moraes de. O que é básico na base nacional comum Curricular para a educação infantil? **Rev. Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p11. ISSN 2175-6600

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, [2016]. 496 p.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Brasília: MEC/SEF, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, 7 fev. 2006. Seção 1, p.1.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, 4 abr. 2013.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? *In:* CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. (org.) **Educação infantil:** pra que te quero. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

BUSS-SIMÃO, Marcia. Experiências sensoriais, expressivas, Corporais e de movimento nos campos de Experiências da Base Nacional Comum Curricular para educação infantil. **Rev. Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p184. ISSN 2175-6600

FOCHI, Paulo Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. *In:* 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. p. 221-232. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=62879&opt=1>. Acesso em: 10 mar. 2019.

HADDAD, L. Políticas Integradas de Educação e Cuidado Infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez. 2006.

HADDAD, L. A Trajetória da educação infantil em quatro ciclos. *In*: XAVIER, M. E. S. P. (Org.). **Questões de Educação Escolar**. Campinas: Alínea, 2007. p. 119-136.

HADDAD, L. Uma visão ampliada do Currículo. *In*: MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. (Org.). **Orientações Curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Maceió: Edufal, 2015, p. 78-211.

LOSS-SANT'ANA, Helga; GASPARIM, Liege. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 29, n. 03, set. 2013, p. 199-230.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. *et al.* **Henri Wallon: psicologia e educação**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Rev. Psicologia da educação**, n.20 São Paulo jun. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002. Acesso em: 10 maio 2019.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Leitura crítica BNC: Balanço preliminar – dezembro/2015. Brasília: MPBNC, 2015. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/12/BNC_leitura_critica_Movimento_dez_15MEC_VF.pdf. Acesso em: 20 fev. 2018.

SILVA, Cristiane Ribeiro; BOLSANELLO, Maria Augusta. No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos. **Rev. Interação em Psicologia**, Paraná, v. 6, n. 1, p. 31-36, 2002.

ROSA, Luciana Oliveira da. **Continuidade e discontinuidades nas versões da BNCC para a educação infantil**. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí – SC. Programa de Pós-Graduação em Educação, Itajaí, 2019.

Data de Submissão: 07/10/2019

Data de Aceite: 25/11/2019

DOI: 10.13037/rea-e.vol5n9.6276