

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



**LUCIANA DE SOUZA ÁVILA**

**MONOGRAFIA**

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Rio de Janeiro

Setembro de 2018

**CCE**  
COORDENAÇÃO  
CENTRAL DE  
EXTENSÃO



LUCIANA DE SOUZA ÁVILA

## **BNCC, bebês e as experiências: um longo caminho**

### **Monografia**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-graduação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Maria Nazareth de Souza Salutto

Rio de Janeiro  
Setembro de 2018

## Dedicatória

*Aos bebês e crianças  
que permearam a minha vida  
docente com muito encantamento e leveza.*

*Ao meu amor que me transmitiu coragem,  
renovou as minhas forças e que  
esteve presente com muito  
amor e paciência.*

## Agradecimentos

À querida professora e orientadora Nazareth Salutto, que com sua sensibilidade e conhecimento tocou-me profundamente em suas aulas no Curso de Especialização, perpetuando o saber por meio de poesias e palavras. Obrigada por acreditar que uma educação de qualidade para os bebês é possível! Obrigada por estar presente na orientação em todos os momentos de angústias e indecisões. Obrigada por fazer parte da minha construção como docente.

Aos professores do Curso de Especialização que me transformaram, que me fizeram refletir sobre o que é estar com as crianças.

Ao meu querido César, por estar ao meu lado com palavras de esperanças. Por entender a minha ausência em alguns momentos, por ser parceiro nessa jornada. Obrigada por me inspirar. A você, minha eterna gratidão.

Aos meus pais, que mesmo de longe transmitiram palavras doces. Obrigada por confiarem em mim e por serem os melhores pais que eu poderia ter.

Aos meus colegas de profissão, que nos diálogos me fizeram entender o quanto nos constituímos como pessoa a partir do outro e como aprendemos.

À Escola Pedra da Gávea, obrigada pelo espaço privilegiado para criar e (re)criar com as crianças. Obrigada pelas reflexões e pela oportunidade de traçar o meu caminho como docente.

À minha querida amiga Jamile, parceira de curso e de trabalho. A você minha gratidão por me ouvir, me ensinar que amigos são aqueles que tocam o nosso coração.

À minha irmã Márcia, que me encanta com suas palavras e sua doçura.

Às queridas Lia e Thifany, que me fizeram entender que o trabalho de uma equipe se faz também com muita leveza e sorrisos. Vocês são essenciais.

Às minhas vinte e oito crianças, cada uma com o seu encanto, com seu olhar que conquistou o meu coração. Estar com vocês é um privilégio.

## Resumo

Essa monografia reflete sobre as orientações para o cotidiano com bebês e crianças bem pequenas, expressas na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017). Para tanto, além dos dispositivos legais dedicados à Educação Infantil no país, as DCNEI (BRASIL, 2010) e a BASE (BRASIL, 2017), as reflexões baseiam-se nos trabalhos de Walter Benjamin (2002) e Jorge Larrosa (2002), em especial, no conceito de experiência. A análise de dois documentos, a Base Nacional Comum Curricular (2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) nos faz compreender a visibilidade desse currículo a partir deles. Por fim, traço um marco histórico sobre o currículo a fim de entender a partir da história como estamos na perspectiva atual deste tema, embasando-me em Leite Filho (2013) e Silva (2010). Neste contexto realizo uma discussão sobre os caminhos que levam à uma prática por campos de experiências a partir da abordagem Reggio Emilia. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica com análise dos documentos traçando um paralelo com o currículo e os campos de experiências. O mote desta pesquisa busca inferir sobre a vinculação dos campos de experiências na prática com bebês e crianças pequenas reconhecendo as suas subjetividades e vozes. Torna-se também um convite à reflexão sobre a nossa observação como potência para buscar compreender as possibilidades do que os bebês e as crianças pequenas realmente querem nos narrar

**Palavras chaves:** Bebês. BNCC. Currículo. DCNEI. Experiência.

## Sumário

|  |    |
|--|----|
| 1. Por que precisamos falar de currículo para bebês?           | 09 |
| 2 Diálogo entre a DCNEI e a BNCC                               | 12 |
| 2.1. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil  | 12 |
| 2.2. Base Nacional Comum Curricular                            | 15 |
| 2.3. Relações entre DCNEI e a BNCC                             | 17 |
| 3 Currículo: um olhar para os bebês                            | 21 |
| 3.1. Currículo e a Legislação na Educação Infantil             | 21 |
| 3.2. Bebês e crianças pequenas: um currículo de corpo inteiro? | 24 |
| 4 Campos de Experiências                                       | 29 |
| 4.1. Experiências: linha reta ou desvio?                       | 30 |
| 4.2. BNCC e os campos de experiências                          | 31 |
| 4.3. Escuta, relações e experiências...                        | 33 |
| 5 Os bebês, as experiências e o longo caminho                  | 36 |
| 6 Referências Bibliográficas                                   | 39 |

## Lista de figuras

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 - Objetivos do campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” | 33 |
|---|----|

## **Lista de Siglas**

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil



São as crianças, que sem falar,  
Nos ensinam a razão para viver.  
Elas não têm saberes a transmitir  
No entanto, elas sabem o essencial da vida.

Rubem Alves

## Por que precisamos falar de currículo para bebês?

A infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam.

Manuel Sarmiento

Começo essa introdução com a citação de Sarmiento, emociona-me muito, pois fala das possibilidades de enxergar as múltiplas linguagens das crianças, se nos propormos a observá-las com um outro olhar: da escuta, da observação, da não-falta.

Ao adentrar no universo da Educação Infantil como estagiária, ainda na graduação, observei que em várias escolas o conteúdo de forma mais tradicional sempre era o foco principal. Mesmo tendo uma proposta pedagógica voltada para as brincadeiras e interações, na prática, isso não acontecia. Utilizava-se livros didáticos, o currículo baseado em datas comemorativas, além de práticas de não respeito ao corpo e ao tempo das crianças.

O presente trabalho surgiu a partir das muitas inquietações derivadas da prática como professora, que ocorreu no ano de 2016 em uma Escola privada de Educação Infantil, localizada num bairro da zona sul do Rio de Janeiro, em duas turmas com crianças de 2 a 3 anos. A partir das reflexões, alguns questionamentos foram levantados: como pensar em um currículo para os bebês? Como dar voz para essas crianças para que elas possam se sentir protagonistas do processo de aprendizagem?

O currículo dessa instituição, para essa faixa etária, continha objetivos que me fizeram refletir sobre essa necessidade, por exemplo, de aprenderem a quantificar até o número 5, e a forma com que essa prática é realizada para se alcançar tal objetivo. A partir dessas práticas na Educação Infantil e os estudos do Curso de Especialização<sup>1</sup>, inquietou-me para tentar entender: como os bebês aprendem as coisas do mundo? Poderíamos pensar em um currículo voltado para essa faixa etária permitindo que a brincadeira e as interações sejam realmente os

---

<sup>1</sup> Curso de Especialização em Educação Infantil: Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas realizado no período de março/2016 a julho/2017.

eixos principais? Como trazer essa teorização para a prática? O que vem a ser um currículo que considere as especificidades dos bebês e das crianças pequenas?

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) são documentos oficiais vigentes que apontam caminhos para as práticas, que instiga refletir sobre a ação pedagógica. Os apontamentos desses documentos estão relacionados entre si? Há divergências, coerências? Que tipo de proposição seus textos orientam a seguir no cotidiano? Além de refletir sobre o fazer pedagógico, precisamos refletir sobre a relação estabelecida entre esses dois documentos que atualmente estão em vigência no campo da Educação.

Discutir e pensar sobre currículo implica falar sobre um campo carregado de significação, já que ao longo do tempo, com as mudanças na sociedade, a inclusão da mulher no ambiente de trabalho, discussões no campo da infância e suas concepções, percebeu-se uma necessidade de modificação no espaço escolar, reconhecendo a criança como sujeito do conhecimento passando a ter um papel ativo no seu aprendizado.

Quando compreendemos que os bebês são sujeitos históricos, de direitos e capazes, estamos afirmando que eles fazem uma imersão intensa, sofisticada, nos processos culturais nos quais estão inseridos, por meio das experiências de infância comprometidas com as interações, brincadeiras e ludicidade, criando sentido com o mundo que as cerca. Um olhar minucioso consegue observar o intenso trabalho que os bebês fazem para pertencerem. Tomando essas reflexões iniciais, indagamos: A Base Nacional Curricular Comum, ao incluir no seu texto, tanto a terminologia bebês, quanto propostas para o trabalho, traz avanços para se pensar o trabalho cotidiano e institucional com eles?

Este estudo tem como objetivo principal compreender o currículo para o cotidiano e trabalho pedagógico com bebês a partir da Base Nacional Comum Curricular, em que se organiza um currículo por campos de experiência para Educação Infantil. O artigo 9<sup>a</sup> da DCNEI (BRASIL, 2010), afirma que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem estar atreladas a dois eixos norteadores: as interações e as brincadeiras. Como incorporar esses eixos de forma que a prática pedagógica vivencie realmente estes eixos? Como organizar o espaço para favorecer essas brincadeiras e interações? E de que modo a BNCC avança ou provoca um retrocesso nessa concepção?

Partindo dessa problemática, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em que me propus a analisar, no capítulo um, a relação entre os dois documentos vigentes no Brasil, BNCC e DCNEI, que abordam o currículo de crianças pequenas, entrelaçando-os criticamente sobre as suas diferenças e aproximações.

Ao falar sobre currículo para bebês, precisamos conceituar o termo e definir sobre que tipo de currículo iremos abordar. Para isso, me baseei, entre outros autores, em Silva (2010), que apresenta a discussão sobre a não neutralidade do currículo e que esse faz parte de uma seleção. Oliveira (2009), Leite Filho e Nunes (2013) nos ajudam a compreender como foi o processo histórico sobre a Educação Infantil e o lugar do currículo neste período. Utilizo-me de Barbosa (2010), que aborda questões sobre os desafios para o currículo de crianças pequenas nas escolas, e Mattos (2018), que aposta numa certa definição da categoria bebês, considerando o conceito de subjetividade e relação.

Adentrar no universo curricular consiste em falar também sobre a criança, as concepções de infância e as transformações significativas, trazendo reflexões sobre uma educação centrada nas relações. Utilizo-me de Walter Benjamin (2002) e Jorge Larrosa (2002) para conceituar o conceito de experiência. Por fim, levanto a intencionalidade sobre os *campos de experiência*, sendo este sugerido como arranjo curricular para educação infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Propor um currículo que olhe, observe, escute e acolha o bebê. O que são as experiências para os bebês? Para me apropriar deste tema, utilizo-me de Mattos (2018), Edwards, Gandini e Forman (1999) e a abordagem Reggio Emilia.

A monografia está organizada da seguinte forma: a introdução, na qual descrevo a justificativa para esse estudo e apresento os objetivos que norteiam esta pesquisa. O capítulo um, em que analiso os dois documentos que regem a Educação Infantil, a BNCC e a DCNEI. O capítulo dois, em que apresento um contexto histórico sobre o currículo. O capítulo três, em que explico sobre o conceito de experiência dialogando com os *campos de experiência*. Por fim, a conclusão em que apresento algumas considerações significativas e destaco o que foi relevante ao realizar e construir este estudo.

## 2.

### **Diálogo entre a DCNEI e a BNCC**

Esta seção tem por objetivo estabelecer relação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), detalhando aspectos considerados importantes para um maior entendimento dos documentos vigentes. Esta seção está dividida em três subseções: na primeira subseção apresento uma breve descrição da DCNEI. Na segunda, descrevo sobre a BNCC. Por fim, na última subseção apresento as relações, aproximações e distanciamentos entre esses documentos.

#### 2.1.

##### **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**

Em 2009, o Ministério da Educação (MEC) lançou a Resolução nº5, de 17 de dezembro, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que teve por finalidade apresentar a concepção de Educação Infantil vigente. A DCNEI (BRASIL, 2010) foi um marco decisório na legislação para a infância, tendo um papel importante a fim de orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro a cinco anos para garantir a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças.

Na DCNEI, notamos que há uma organização contextual e histórica sobre a Educação Infantil e as etapas percorridas para chegar neste documento. Além disso, versa sobre as especificidades da Educação Infantil, como a identidade nesta etapa da educação básica, a função sociopolítica e pedagógica fazendo-nos refletir:

“cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e *com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade*” (BRASIL, 2010, p.5. *Grifo meu*).

Ao ler essa parte do documento, podemos refletir sobre a função das instituições e dos profissionais que nela atuam, sobre a nossa responsabilidade social e política na sociedade e na formação de bebês e crianças pequenas. A educação infantil é lugar de formação, de descobertas e de aprendizagens, e a forma com que elas ocorrem irá fazer diferença na vida de cada criança.

Quando falamos sobre rompimento de relações de dominação etárias, étnico-racial, de gênero, entre outras, que marcam a nossa sociedade, que tipo de prática realizamos para diluir essa dominação? Já paramos para pensar que muitas vezes reafirmamos essas relações? Um documento que traz em suas linhas reflexões e debates sobre essas questões sociais almeja uma mudança de concepção, de educação. Educar para a vida!

O documento transcorre sobre o currículo e como ele é entendido na educação infantil, além de discorrer sobre a criança como sujeito histórico e de direitos. A criança como centro do planejamento curricular. Esta seção esboça sobre a importância das brincadeiras e interações na vida cotidiana das crianças, incluindo o educador neste momento, orientando-o que ao brincar junto com as crianças, promove o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo e, também ampliam as possibilidades do educador de compreender e responder às iniciativas infantis.

A DCNEI discorre também sobre os princípios básicos, subdivididos em princípios éticos, políticos e estéticos, objetivando que as instituições de Educação Infantil os promovam por meio de organização de um cotidiano que fundamente suas práticas nesses três princípios, sendo três itens sofisticadamente primorosos que afirmam o compromisso com os bebês e as crianças.

Na seção sobre os objetivos e condições para organização curricular, destaca-se que “a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade” (BRASIL, 2010, p.9). Sendo assim, a DCNEI sugere algumas condições para organização curricular. Destaca-se a relação entre o cuidar e o educar como indissociáveis. Nas discussões sobre formação, bem como na prática, percebemos que ainda hoje, após tantos anos, existem problemas na compreensão dos dois termos como uníssonos; são tratados dicotomicamente; o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas, em que aborda uma preocupação de como as formas de relação com a

cultura fazem parte do seu processo constitutivo e de construção de identidade, por isso, deve ser objeto de reflexão constante.

A DCNEI trata da parceria fundamental com as famílias, que é o primeiro contexto institucional, coletivo. Muitos bebês e crianças pequenas podem frequentar outros espaços de interação-integração. Contudo, a creche e a pré-escola são portas de entrada para o universo institucionalizado. Por isso, o necessário atendimento dos princípios deve ser assumido de antemão. O cotidiano precisa garantir experiências de qualidade. Os três princípios apontam para que:

“Na elaboração da proposta curricular, diferentes arranjos de atividades poderão ser feitos, de acordo com as características de cada instituição, a orientação de sua proposta pedagógica, com atenção, evidentemente, às características das crianças. A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz. Ela pode planejar a realização semanal, mensal e por períodos mais longos de atividades e projetos fugindo de rotinas mecânicas” (BRASIL, 2010, p.16).

A DCNEI discorre sobre como desenvolver essas experiências com as crianças, sugerindo e apresentando ideias, sem impor, deixando o currículo aberto para que cada instituição se guie pelo percurso mais adequado a sua realidade. Sendo assim, cada instituição tem a flexibilidade para montar a sua organização curricular baseada nos princípios das Diretrizes, sendo ela por eixos, centros, campos ou módulos de experiências. O que acontece quando a BNCC é homologada? Fecha ou amplia essa ideia de organização curricular? Discorreremos mais adiante na seção 2.3 – Relações entre a DCNEI e a BNCC. Por fim, a DCNEI relata sobre a avaliação na Educação Infantil e o acompanhamento do processo de educação.

Um dos diferenciais da DCNEI é que são estabelecidos dois eixos norteadores do currículo para a prática pedagógica: interações e brincadeiras. Os eixos afirmam que as experiências cotidianas devem garantir e promover propostas que envolvam o conhecimento das diferentes linguagens, o reconhecimento de si e do mundo, as vivências com outras crianças e grupos culturais, entre outros. Sendo assim, cada instituição, na elaboração da sua proposta pedagógica, estabelecerá formas para planejar, organizar, propor e avaliar essas experiências.

## 2.2.

### **Base Nacional Comum Curricular**

A Educação Infantil vive em processo contínuo de revisão da sua concepção de educação, por meio de pesquisa e produção acadêmica, da mobilização dos estudiosos da área e da sociedade. As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular iniciaram em 2014/15, quando começaram as consultas públicas. A partir disso, foram inúmeros encontros para se chegar a um documento viabilizado para todos. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) produziu um conjunto de posicionamentos críticos em relação à Base desde o início. Uma das discussões mais pertinentes sobre a Base, está relacionada ao currículo, referente à falta de contemplação da diversidade da educação brasileira e homogeneização das matrizes curriculares.

“Nossa posição é sustentada no entendimento de que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos” (ANPED, 2015).

A partir dessas discussões, críticas e consultas públicas, a versão final da Base foi homologada em dezembro de 2017, prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e no Plano Nacional de Educação em 2014. Com base na ampla participação da sociedade e de profissionais da área, constitui um avanço para Educação Infantil uma base curricular que torna visível os bebês e crianças pequenas. Afinal, de que forma podemos pensar nesse currículo para eles?

A amplitude desse documento nos possibilita adentrar em universos educacionais mais longínquos de uma prática de qualidade, em que os bebês e as crianças pequenas têm os seus corpos e suas linguagens invisíveis. Este documento possibilita-nos ao menos olhar para essa educação, discutir esse lugar e repensar as práticas educacionais.

A BNCC é um documento que visa definir um conjunto de aprendizagens essenciais que todas as crianças devem desenvolver ao longo do seu percurso escolar.



Será que a BNCC leva em consideração a diversidade de contextos vivenciados por grupos de localidades distintas? Podemos decidir que uma criança do Sul e uma do Norte aprendam a mesma coisa, tendo realidades tão diferentes?

O documento se organiza em dez competências gerais que os alunos devem desenvolver. Além disso, discorre sobre os marcos legais que deram origem à Base. Os fundamentos pedagógicos têm o foco no desenvolvimento de competências, alegando que na maioria dos Estados e Municípios do País o termo tem orientado os currículos. Discorre também sobre a educação integral, currículos e sobre a igualdade educacional, já que, de acordo com o documento

“a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (BRASIL, 2017, p.15).

Será que ao explicitar o tipo de aprendizagem que a criança precisa desenvolver, em tal faixa etária, não fechamos as possibilidades de aprendizagem das crianças? Em contrapartida, se não determina, será que as redes de ensino se comprometerão com uma educação de qualidade, baseada nos princípios determinados? Se não fossem explicitados, teríamos a oportunidade de ter um documento que defende uma pedagogia investigativa relacionando com o cotidiano e experiências das crianças?

Assim como ocorre com a DCNEI, a BNCC também se ajusta por regime de colaboração, e um dos pontos de destaque apresenta a ideia de revisão da formação inicial e continuada dos professores. Como acontecerá na prática? Para que possamos garantir uma prática de qualidade nessa nova ideia da BNCC, é preciso subsidiar os educadores com formações voltadas para esse tipo de educação.

A estrutura da BNCC está bem clara e objetiva. Na área da Educação Infantil, de acordo com os dois eixos estruturantes: interações e brincadeiras, apresenta seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento. São eles: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se. Considerando esses direitos de aprendizagem, a BNCC (2017, p.23) estabelece cinco campos de experiências. São eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades,

relações e transformações. Em cada campo de experiência, são definidos direitos de aprendizagem e desenvolvimento divididos por três grupos de faixas etárias.

Há um contexto histórico sobre a educação infantil na educação básica, em que discorre um pouco sobre a concepção de criança, falando da intencionalidade educativa, em que aborda o papel do educador para garantir no conjunto das práticas situações que favoreçam esse desenvolvimento.

Por fim, discorre sobre os campos de experiência delimitando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária e sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental.

### **2.3.**

#### **Relações entre a DCNEI e a BNCC**

O currículo permeia muitas discussões na Educação Infantil no intuito de perceber o quanto estamos avançando em relação a essa infância, nesse olhar e nessa escuta, principalmente com os bebês e as crianças bem pequenas. Para que possamos indagar o nosso currículo, precisamos aprofundar a reflexão e a criticidade nos documentos e políticas vigentes no Brasil. Iremos abordar dois documentos atuais: a DCNEI e a BNCC.

A partir da leitura dos dois documentos, podemos constatar algumas aproximações, aprofundamentos e complementos. Nas Diretrizes, o item 11 versa sobre a prática pedagógica na Educação Infantil e destaca dois eixos norteadores: as interações e as brincadeiras. A partir disso, sugere uma lista de experiências que devemos garantir para as crianças. Ao final do item, cada instituição é convidada a pensar e integrar essas experiências. Nota-se que falta no documento um embasamento teórico para que as instituições aprofundem conceitos, como o de experiência, de diversidade e de autonomia. Este último, o documento sugere uma “elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar.” (BRASIL, 2010, p.28). Mas, a que tipo de autonomia o documento se refere?

O conceito de autonomia tem várias interpretações que apontam para cada viés. Segundo Bondioli e Mantovani (1998), autonomia não consiste em uma separação do adulto, mas a competência das crianças se sentirem seguras na sua relação com o outro, possibilitando o distanciamento para realizar as suas atividades

com a confiança do olhar do adulto presente, mesmo estando distante. É sobre essa autonomia que o documento se refere?

A BNCC complementa a DCNEI ao esmiuçar a ideia inicial de garantir as experiências e deixar em aberto a proposta para as instituições que poderiam organizar o currículo por centros, eixos, campos, entre outros. A BNCC apresenta um tipo de organização por campos de experiências, propondo objetivos de aprendizagens e desenvolvimento para cada ciclo de idade, incluindo os bebês e as crianças pequenas, o que antes não havia ocorrido em outros documentos, com tantos detalhes e clareza sobre a faixa etária. Ao ler o documento, percebemos que a concepção de educação imbuída está de acordo com as últimas pesquisas e produções acadêmicas, principalmente em relação aos bebês e crianças pequenas. Uma luta de muitos anos pela valorização desse olhar para essas crianças.

A DCNEI não apresenta a organização por faixas etárias, pois tem o intuito de mostrar as ferramentas para que cada esfera educacional possa ter a flexibilidade de organizar o seu currículo. A BNCC se apresenta delimitada por faixas etárias, com distribuição de propostas para cada uma delas. Dessa forma, podemos afirmar que a Base limita ou amplia?

A BNCC, apesar de delimitar por faixa etária aproximada, reflete sobre essa divisão, ao salientar que: “esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica.” (BRASIL, 2017, p. 42). Assim, acredito que o documento amplie as possibilidades de práticas pedagógicas. Não temos como garantir, pois cada instituição tem a sua concepção de infâncias, de criança, de currículo. Porém, temos um documento muito claro sobre essas percepções de ampliação de mundo por meio da criança.

“O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades” (BRASIL, 2010, p. 6).

Nota-se que a DCNEI, ao discorrer sobre o currículo, aborda a responsabilidade de cada instituição, insinuando um caráter de abertura, garantindo autonomia ao pensamento e cotidiano de cada instituição. Aponta algumas

sugestões que devem conter na elaboração da proposta pedagógica priorizando a participação de professores e demais profissionais da instituição, famílias e comunidade escolar, atuando de forma democrática. Na Base podemos dizer que ocorre o mesmo?

Na Base, o texto sugere homogeneização, discorrendo sobre o que as crianças devem aprender em cada etapa, organizando o currículo e diminuindo o grau de autonomia das instituições. Pela Base temos um currículo “pronto” a ser aplicado pelas instituições. Como pensar nessa mudança de paradigma entre um documento e outro?

Precisamos destacar que os dois documentos foram elaborados por profissionais da área de pesquisa, mas a DCNEI deixa claro como foi esse processo de participação da sociedade, relatando as etapas e as instituições que participaram do debate. Nota-se uma falta do mesmo percurso na BNCC, o que é descrito no final são os nomes e instituição das participações.

Ter esses dois documentos que dialogam sobre as especificidades da Educação Infantil é um grande avanço e privilégio, mas não garantem que as práticas serão embasadas nesses princípios. Por que amplio essa discussão? A BNCC discorre sobre as dez competências gerais que devemos assegurar para as crianças.

Algumas competências são passíveis ao não desenvolvimento quando não há mudança no conceito de educação. A décima competência fala sobre “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.” (BRASIL, 2017, p.10). Quando oportunizamos esse senso de responsabilidade e autonomia nas crianças, se ainda temos muito enraizadas a educação para a obediência e a submissão? Se as crianças não têm voz e protagonismo, não tem como desenvolver a sua autonomia.

Malaguzzi (2001) nos faz refletir quando diz que precisamos seguir as crianças, e não os planos. Continuaremos seguindo os planos, se a prática pedagógica continuar desvinculada da teoria reflexiva. Continuaremos seguindo os planos, se na formação dos professores da Educação Infantil não forem abordados clara e objetivamente sobre essa mudança de olhar para as infâncias e crianças. Continuaremos seguindo os planos se as instituições enxergarem as crianças como

uma tábula rasa a ser preenchida. Seguiremos as crianças, se acreditarmos que elas são produtoras de cultura e conhecimento a partir do olhar e da curiosidade delas.

A homologação da BNCC traz à tona uma discussão: O que são esses campos de experiências? Como podemos garantir uma prática pedagógica que possamos *seguir as crianças e não os planos*?

### **3.**

## **Currículo: um olhar para os bebês**

Este capítulo tem por objetivo refletir sobre o currículo, a sua trajetória e suas concepções na Educação Infantil e de que forma ele se constitui a partir das mudanças de conceitos de infância, criança e educação, além de versar sobre o currículo para os bebês e suas vozes. Este capítulo está dividido em dois subcapítulos. No primeiro subcapítulo, apresento as mudanças na trajetória do currículo e os documentos que o regem. No segundo, analiso a importância de um currículo para os bebês de forma que eles possam ser escutados, observados e participantes de uma vida compartilhada.

### **3.1.**

## **Currículo e a Legislação na Educação Infantil**

Pensar em currículo nos faz refletir sobre as disputas, sobre a seleção de disciplinas, sobre a visibilidade dos bebês e das crianças pequenas. Além disso, significa que um documento nacional, regional, entre outros, está legitimando uma dada forma de concepção, a nível político e macrossocial desse sujeito. Nem sempre o que está ratificado na política, confirma ou assegura direitos.

Quando uma Base Nacional é promulgada baseada em um currículo fechado para as crianças, não levando em consideração as diferenças regionais em diferentes níveis, podemos afirmar que este currículo tem uma intencionalidade, uma visibilidade, um projeto. Mas, visível para quem?

Um currículo que corrobore com essa concepção de educação voltada para a escuta das crianças, para a observação, para as experiências e saberes, ainda é um grande desafio para a Educação Infantil, já que as crianças geralmente tornam-se executoras e não autoras da sua construção de conhecimento. A palavra currículo é carregada de significados que perduram até hoje. De acordo com Silva (2010, p.15) “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes selecionados aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo.”

A partir desse trecho podemos refletir: por que alguns conhecimentos são selecionados e outros não? Ainda de acordo com Silva (2010, p.15), “o que eles ou elas devem se tornar? Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ naquele currículo”. O que nos faz entender que um currículo contribui para a construção das identidades e subjetividades. Por isso, precisamos pensar no currículo para os bebês.

Mudanças ocorridas na educação brasileira ao longo dos anos propuseram uma mudança de olhar para conceber esse currículo, dentre elas, as teorias tradicionais, as críticas e pós-críticas. Segundo Silva (2010), as tradicionais não se preocupavam em fazer nenhum tipo de questionamento aos arranjos educacionais e, também às formas dominantes de conhecimentos, além de preocupar-se em desenvolver técnicas de como fazer o currículo. Para as críticas, o importante era desenvolver conceitos que nos permitissem entender o que o currículo faz. As teorias pós-críticas acreditavam em um currículo baseado nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas.

“O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida ‘*curriculum vitae*’: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (SILVA, 2010, p. 150).

O currículo participa, impacta, atravessa nossa constituição como pessoa, e por isso, para pensarmos em uma educação de qualidade e de responsabilidade com os bebês, precisamos pensar nesse currículo o modo como ele contempla uma dada concepção de infância, de bebê, de criança pequena. Essas discussões foram fundamentais para as mudanças ocorridas na Legislação Brasileira.

De acordo com Oliveira (2009), até metade do século XX, o trabalho junto às crianças na creche era de cunho assistencial. A preocupação girava em torno, especialmente, da alimentação, higiene e segurança física. Não existia uma preocupação com o desenvolvimento e aprendizado das crianças.

A partir de 1950, e nos anos seguintes, houve uma série de fatores que acrescentaram mais discussão para essa primeira infância. O aumento no número de mulheres da classe média no mercado de trabalho; a redução do espaço de brincar para as crianças, por causa da industrialização das grandes cidades, bem como o aumento da procura por tal serviço por professoras e funcionárias públicas.

Algumas das entidades filantrópicas gradativamente começaram a esboçar uma preocupação com os aspectos da educação formal dessas crianças: “[...] em estudos da Psicologia destacavam o período de zero a seis anos como ‘crítico’ para o desenvolvimento infantil, como rico em possibilidades de construção de conhecimento.” (OLIVEIRA, 2009, p. 21). Percebe-se que as crianças dos diferentes grupos sociais recebiam uma educação diferenciada, já que, enquanto as crianças mais pobres adinham da ideia de educação de carência e deficiência, as mais ricas eram colocadas em ambientes estimuladores e adequados para uma educação, visando o desenvolvimento integral.

“A década de 80 foi decisiva na formulação de uma consciência e de uma nova postura em relação aos direitos das populações infantis e juvenis. No âmbito específico da educação, é um período o qual a sociedade civil organizada pauta a criança pequena e sua educação em suas reivindicações” (LEITE FILHO; NUNES, 2013, p. 69).

No final da década de 80 temos um levante significativo no processo de conquista para a Educação Infantil no Brasil: a Constituição Federal de 1988. A Legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional. A educação antes concebida como assistencial, passa a ser um direito do cidadão e dever do Estado. A Constituição (1988) em seu Artigo 208 afirma: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade<sup>2</sup> (...).

A inclusão da creche no sistema educacional torna uma mudança significativa para esse espaço, passando a ter uma função educativa, constituindo um ganho imensurável para a educação infantil no Brasil. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi promulgada norteando a educação com base em princípios da Constituição, afirmando a educação infantil como primeira etapa da educação básica. “Pela primeira vez no Brasil a educação de crianças pequenas se integra no texto da lei como primeiro nível de educação escolar” (LEITE FILHO; NUNES, 2013, p. 74).

---

<sup>2</sup> Redação dada pela Emenda Constitucional n. 53, de 2006.



A LDB (1996), em seu artigo 09, inciso IV afirma que se deve estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. A partir de toda mudança ocorrida, surge a necessidade de pensar nesses currículos.

Após dois anos, foi lançado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) que tem como finalidade orientar as práticas pedagógicas contribuindo para o planejamento, desenvolvimento, com uma mudança no olhar para com as crianças, que são reconhecidas como sujeitos sociais, históricos e culturais. Assim, em 2009 chegamos nas Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil (DCNEI) e em 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre as quais analisamos no capítulo 1.

Entender um pouco da história da educação infantil e de como esse currículo foi sendo construído aos poucos, de acordo com as mudanças da sociedade e com as necessidades e de como tornou-se imprescindível, dentro do marco processual, nos faz perceber que precisamos analisar essa base curricular, já que ela está na raiz da nossa subjetividade.

Uma criança que tem o currículo pensado para sua autonomia, para amplitude de questionamentos e para a escuta e respeito pelo o que ela representa, será uma criança que terá construindo a sua identidade de forma diferenciada. Uma criança em contato com um currículo voltado para a submissão e silenciamento das vozes terá construído a sua subjetividade com quais princípios?

### **3.2.**

#### **Bebês, crianças pequenas: um currículo de corpo inteiro?**

A diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, e sim, qualitativas. As crianças não sabem menos, sabem outras coisas.

Clarice Cohn

Começo esse subcapítulo com uma citação de Cohn do livro *Antropologia da Criança*, pois este trecho me emociona ao retratar as possibilidades de enxergar a criança de outra forma. Não o olhar repressor, mas o acolhedor que enxerga as

contribuições e aprendizagens que elas trazem para os adultos. Para falar de bebês<sup>3</sup> e crianças bem pequenas<sup>4</sup> precisamos falar da concepção de infância que rege este estudo, sendo a criança um sujeito histórico e de direitos. A partir de Barbosa (2010, p.3), entendemos que as crianças:

“Quando tomadas como seres capazes, se tornam protagonistas no projeto educacional. Essa é uma mudança paradigmática na compreensão da educação dos bebês, pois se afirma o compromisso com a oferta de um serviço educacional que promova, para todas as crianças, a possibilidade de viver uma experiência de infância comprometida com a aprendizagem gerada pela ludicidade, brincadeira, imaginação e fantasia”.

Barbosa (2010) nos faz refletir sobre como entender os bebês e as crianças bem pequenas, que antes eram vistos como frágeis e incapazes. A partir dos estudos, passamos a entendê-los como seres competentes e potentes para as relações sociais, para cognição entre outros, sendo protagonistas, expressando os seus desejos por meio das diferentes linguagens. No final da citação, Barbosa (2010) refere-se a uma aprendizagem imbuída de ludicidade, brincadeira, imaginação e fantasia. Em um espaço permeado de brincadeiras e interações, os bebês e as crianças bem pequenas apreendem o mundo observando, experimentando, narrando e construindo hipóteses e sentidos sobre o mundo, a natureza e produzindo assim, a sua própria cultura.

Quando Sarmiento (2005, p.25) nos diz que “[...] a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam[...]”, nos faz pensar sobre esse ser que muitas vezes não fala, mas expressa com um olhar e/ou um gesto demonstra o quanto precisamos estar atentos para identificar essas diferentes linguagens dos bebês e das crianças bem pequenas, já que elas se desenvolvem a partir das relações e interações construídas com os adultos e crianças de diferentes faixas etárias.

---

<sup>3</sup> Com base no documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil”, elaborado em parceria do MEC com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, utilizo neste estudo a mesma nomenclatura para definir que Bebês são crianças de 0 a 18 meses.

---

<sup>4</sup> Com base no documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil” elaborado em parceria do MEC com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, utilizo neste estudo a mesma nomenclatura para definir que crianças bem pequenas são aquelas que tem entre 19 meses e 3 anos e 11 meses.

Mattos (2018, p.98) apresenta um outro viés para pensarmos sobre o bebê, que se constitui como pessoa de relação. Podemos nomear, definir quem é o bebê pela faixa etária? Encaixá-los apenas por faixa etárias empobrece o sentido dado à palavra bebê com todos os seus significados e relações. Corroboro com Mattos (2018, p. 98-99) quando afirma que,

“o bebê precisa ser tomado em sua singularidade, de modo que seja olhado, considerado em seus processos subjetivos, com respeito aos seus estados de integração; na previsibilidade e continuidade de ações que o confirmem na prerrogativa de ser considerado, antes e sobretudo, pessoa. Ainda, e sobretudo, o bebê assim compreendido, é essa coisa atual e, por isso, pessoa sobre quem não cabe fechar definições, mas, em estado de dedicação solidária e generosa, em cumplicidade operante caminhar com ele”.

As ações dos bebês, suas falas, relações e descobertas são constituintes de uma construção da subjetividade. Falar de bebês e crianças pequenas é falar desse conjunto que está imbuindo sentido a eles. Definir bebês e crianças pequenas por faixas etárias nos auxilia na organização de pensamento, porém, os colocamos em ‘caixas’, delimitando e definindo o que são. É importante ressaltar que são muito mais! Tem as suas especificidades advindas da interação e da qualidade das relações com adultos e crianças, com as suas experiências e saberes, portanto, devem ser respeitados como bebês.

Pensando na aprendizagem por meio dos dois eixos norteadores que regem a Educação Infantil, de acordo com as Diretrizes, como podemos pensar em um currículo que potencialize as crianças e suas experiências, as suas relações, que dê visibilidade, autonomia?

Um currículo voltado para os bebês e as crianças bem pequenas deve ser pautado nas relações, nas brincadeiras, nas interações e nas experiências, de acordo com as concepções contemporâneas sobre bebês, infância, aprendizagem e a educação. Sendo assim, precisamos pensar em um currículo que vise o processo de desenvolvimento de forma integral das crianças compreendendo-a na sua totalidade.

Além disso, precisamos de educadores que estejam sensibilizados com a prática em busca do olhar mais sensível, de observar a criança e as relações estabelecidas com as descobertas sobre o mundo e a materialidade dos objetos.

Acompanhar e registrar o desenvolvimento das suas potencialidades. Como podemos pensar nesse currículo na prática pedagógica?

“É preciso lembrar que as crianças pequenas e os bebês aprendem – na corporeidade de suas mentes e de suas emoções – a partir da ação do corpo no mundo, da fantasia, da intuição, da razão, da imitação, da emoção, das linguagens, das lógicas e da cultura. As crianças produzem seus conhecimentos instaurando significados e constituindo narrativas sobre si mesmas e o mundo. Elas aprendem não a partir de informações científicas parciais ou conhecimentos fragmentados, mas através de processos dinâmicos de interações com o mundo” (BARBOSA; RICHTER, 2009, p.26).

Corroboro com Barbosa e Richter (2009) ao afirmar que as crianças apreendem nas relações, tornam-se sujeitos a partir da interação com o outro. Este trecho nos ajuda a refletir sobre o papel da escola e do educador sobre a construção de conhecimento e da aprendizagem, pois ao dizer que elas aprendem em processos dinâmicos de interações com o mundo, ampliamos nosso olhar para a prática pedagógica pensada nesses princípios.

Um cotidiano criativo, de relações e uma prática humanizadora nos possibilita enxergar as crianças nas suas potencialidades e especificidades. A DCNEI (2010) explicita que,

“é necessário pensar “um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens” (BRASIL, 2009a).

A partir desse currículo imbuído de experiências significativas, que tenha relação com o cotidiano e os saberes das crianças, que tenha possibilidade de expressão por diferentes linguagens produzindo as narrativas, é que entendemos a complexidade de práticas que sustentem essa base. Quando pensamos em bebês e crianças bem pequenas, como podemos organizar esse ambiente e espaços para que ampliem as suas narrativas, as expressões e as experiências e que essas sejam o centro da vida cotidiana? “Pensar e propor um currículo para e com as crianças pequenas é favorecer um percurso de ingresso e pertencimento na cultura.” (BARBOSA; RICHTER, 2009, p. 27)

A organização do ambiente na Educação Infantil é fundamental para observarmos que tipo de concepção está imbuída. Além disso, o espaço também faz parte da construção do conhecimento, já que no ambiente preparado para as narrativas e a corporeidade, as crianças criam e recriam a sua cultura.

Conforme discutido no capítulo 1, a BNCC propõe uma organização curricular por campos de experiências. O que vem a ser a organização por campos de experiências? O que está incutido nesse modelo curricular? Priorizar ou delimitar as experiências dos bebês e das crianças pequenas de forma global? O que vem a ser experiência? O que vem a ser uma experiência para um bebê?

## Campos de Experiências

A experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe.

Jorge Larrosa Bondía

O encantamento, os saberes, o toque, o afeto, a sensibilidade e as relações permeiam a Educação Infantil e seu currículo. Todos esses elementos passam por um fio condutor: as experiências. Experimentar o encantamento, o toque, o afeto permeado de relações faz parte do cotidiano das crianças constituindo a sua subjetividade como sujeito relacional e ampliando o seu repertório de possibilidades. Mas, o que são as experiências?

Neste texto, a problematização do conceito de experiência faz-se a partir de estudos de teóricos do campo da filosofia, com o espanhol Jorge Larrosa e o alemão Walter Benjamin. A articulação entre os estudos dos filósofos nos faz pensar, a partir do que eles pontuam sobre experiência, sobre bebês, currículo, proposta pedagógica, além de refletir sobre a prática pedagógica e as possíveis transformações.

Larrosa e Benjamin falam de experiências a partir de viés diferentes, mas que nos ajuda compreender a necessidade de pensarmos nessas experiências para a prática pedagógica, para os bebês, para a infância. Segundo Larrosa (2011) a experiência está vinculada às ações fora de nosso controle, momentos que nos atravessam no encontro com o outro e que nos torna outro. Experiência segundo ele é aquilo que forma e que transforma.

Segundo Benjamin, crítico do seu tempo, teceu escritos sobre a condição humana na modernidade. Segundo ele, a experiência está indissociável da linguagem. Na obra *Reflexões sobre o brincar, a criança e a educação*, Benjamin (2002) afirma que experiência é uma ação da vida cotidiana que mexe com a sensibilidade e traz autoridade, portadora de subjetividade, mas que infelizmente o homem quase não a possui. Como podemos pensar em experiências significativas para as nossas crianças?

Este capítulo analisa os campos de experiências e como eles estão organizados na Base Nacional Comum Curricular e, por fim, proponho um diálogo entre escuta, relação e experiência, que nos faz entender sobre a importância dessa tríade para a experiência significativa para os bebês e crianças.

#### 4.1.

##### **Experiências: Linha reta ou desvio?**

A BNCC (2017) propõe que os direitos de aprendizagem para a Educação Infantil estejam permeados pelos *campos de experiências*. Segundo Larrosa (2002, p. 21) “experiência é aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou o que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma.” Somente o sujeito da experiência está aberto a sua própria transformação.

Assim, a experiência é algo que nos transforma, que nos modifica, que nos constrói e nos forma como sujeitos de possibilidades. As experiências que propomos para as crianças nas escolas são transformadoras? Segundo Larrosa (2002), a experiência está atrelada ao encantamento e à paixão, com isso, falar de experiência, encantamento e bebês é tramar o fio da infância, das relações e do cotidiano.

O encantamento se constitui no olhar, no afeto, no toque, e principalmente, na troca. Para encantarmos os bebês e crianças pequenas, precisamos estar encantados pelo nosso fazer pedagógico, pela nossa responsabilidade como docente, pela educação. O encantamento permeia o currículo nas entrelinhas, mas é fundamental como base de práticas mais dialógicas, que envolvem o acolhimento, escutar as suas vozes e perceber as suas múltiplas expressividades.

Walter Benjamin nos faz refletir sobre o conceito de experiência de um outro lugar, com um outro viés, já que o filósofo faz uma crítica à sociedade hierarquizada que confere aos adultos a idade da experiência, de que já viveram tudo e que possuem sabedoria, desvalorizando a juventude e outras categorias. Assim, Benjamin (2009) afirma que a quantidade de vivência não determina a qualidade das Experiências. Com isso, nos faz refletir sobre o cotidiano e de que

forma ele se perpetua na escola. Valorizamos as vivências ou experiências? De que forma esses dois conceitos estão interligados com a construção de conhecimento?

Segundo Pires (2014) Benjamin entende a linguagem como um todo aberto. O conceito de experiência (Erfahrung) está articulado ao de conhecimento, pois, segundo Mattos (2013), para Benjamin a estrutura da experiência se encontra na base do conhecimento. Essa tríade que Benjamin revela: experiência, linguagem e conhecimento nos faz entender que a experiência significativa advém de outros elementos importantes, como a linguagem, e que a partir dela juntamente com a experiência constrói-se o conhecimento. Sendo assim, a experiência torna-se fundamental para a base constitutiva do sujeito. Benjamin, segundo Corsino (2009), ainda nos alerta sobre o empobrecimento do intercâmbio de experiência e a substituição da experiência pela vivência. Compactuando com Benjamin, Larrosa (2002, p. 21) diz: “A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, nada nos acontece”.

Vivemos em uma modernidade em que o tempo está cada vez mais escasso, o ócio produtivo, o pensar e o encantar são substituídos pela pressão do tempo, da rapidez de raciocínio, pelo excesso de informações e a escola é um reflexo da nossa sociedade. Portanto, é cada vez mais recorrente encontramos crianças sem tempo para viver a infância, para experimentar o novo, e de novo.

Para os bebês e crianças pequenas é fundamental a repetição, o tempo livre, as experiências, a troca nas relações. Mattos (2018, p.117. Destaque da autora) nos faz refletir quando diz que “compreender e dar sentido ao mundo, então, para os bebês passa por estarão lado, com o outro, e, na perspectiva da **relação como princípio**, juntos, tecerem a realidade da qual participam, convergindo ação exploratória com a força da cultura, das interações.” Assim, para pensarmos em um ambiente em que as crianças possam ter seu tempo para criar, recriar e experimentar, ser sujeitos de relação, precisamos nos aproximar de uma pedagogia pautada na escuta, nas relações e que valorize essas experiências.

## 4.2.

### **BNCC e os campos de experiências**



A BNCC está estruturada em cinco campos de experiências nos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Quando determinamos que tipo de experiência a criança deve ter definida pela faixa etária, estamos dialogando com uma formação que permeia a curiosidade, a investigação e a descoberta ou uma formação pautada em objetivos?

De acordo com a BNCC (2017), os cinco campos de experiências que devem ser propiciados para as crianças, são:

- Eu, o outro e o nós: Com base na interação com os pares, crianças e adultos, as crianças se constituem no seu modo de ser e agir, construindo a sua identidade, possibilitando o contato com diferentes grupos sociais e culturais.
- Corpo, gestos e movimentos: Por meio do corpo é que a criança explora o mundo, o espaço, estabelecem relações e se tornam conscientes da sua corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, música, teatro e as brincadeiras de faz de conta elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, linguagem e emoção.
- Traços, sons, cores e formas: Vivenciar as diferentes formas de expressão e linguagem como as artes visuais, a música, o teatro, o audiovisual. A Educação Infantil deve favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal para que se apropriem de sua cultura.
- Escuta, fala, pensamento e imaginação: Promover espaços para que a criança possa falar, ouvir, potencializando a sua participação na cultura oral. Dentro deste campo encaixa-se também as narrativas e a linguagem escrita que deve partir do que as crianças conhecem e deixam transparecer. Além disso, o contato com diferentes histórias e gêneros literários.
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: Promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar o seu entorno, levantar hipóteses criando oportunidades para que elas possam ampliar seu conhecimento mundo físico e sociocultural.

Com base nesses cinco campos de experiências foram criados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada campo de experiência, nos quais se dividem em faixas etárias estipulando o que a criança deverá aprender. Abaixo, um exemplo dos objetivos do campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”:

| CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”  |  |   |
|---|--|---|
| OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO   |  |   |
| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)  | Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)  | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)  |
| (EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.  | (EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.   | (EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas. |
| (EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.                            | (EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. | (EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.            |
| (EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. | (EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.   | (EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.          |

**Figura 1 – Objetivos do campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”**

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017)

A partir dos campos de experiências e dos objetivos, podemos indagar um ponto importante sobre o distanciamento do olhar para cada criança na sua individualidade e especificidade, pois quando limitamos um objetivo específico para cada faixa etária, estamos contemplando as experiências e saberes anteriores da criança? Segundo a DCNEI (2010, art. 3), que é o documento legislador da Educação Infantil, “o currículo na educação infantil acontece na articulação dos saberes e as experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos, já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”.

Em contrapartida, pensando na formação de professores, muitas vezes tão precárias e distantes do que acreditamos que poderia ser ideal, a Base de certa forma, fazendo uma boa reflexão, nos ajuda a entender a diferença sobre o trabalho com os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Acreditar que todos os professores têm uma formação voltada para reflexão, questionamentos e de valorização da cultura da infância, estaríamos fechando os olhos para a realidade da nossa Educação e o lugar que ela ocupa no nosso País.

### 4.3.

#### **Escuta, relações e experiências...**

Para desenvolver experiências de forma significativa para as crianças, de forma que elas possam relacionar com os saberes já adquiridos e a partir daquela experiência fomentar novos conhecimentos e saberes, precisamos de um ambiente

pautado na escuta e nas relações. Acredito que um espaço em que as crianças são respeitadas, ouvidas, observadas, que tenham a liberdade de interagir e se relacionar com outras crianças e adultos de forma afetuosa, seja o espaço mais propício para essas experiências.

Uma experiência que “nos toca” está permeada de relações, de troca e de escuta. A linha pedagógica de Loris Malaguzzi nos faz entender sobre a pedagogia da escuta, pois em Reggio Emilia, lugar de referência para educação de crianças pequenas, os professores não se preocupam tanto com a transmissão de saberes do currículo, mas sim, no que as crianças têm a nos dizer, por meio das suas cem linguagens (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999), já que, acredita-se que a criança se expressa não só por meio da fala, mas do corpo, do olhar, dos desenhos, das pinturas e outras.

“A proposta pedagógica da escola da infância de Reggio consiste em criar constantemente uma rede de comunicação e paz. Os diálogos desenvolvidos entre criança-criança, criança-professore entre professores são essenciais e diferem enormemente dos espaços onde todos falam e ninguém ouve.” (MIRANDA, 2005)

De acordo com Miranda (2005), os diálogos em Reggio Emilia são oriundos de uma cultura, o respeito ao outro. Além disso, a concepção de infância que aborda a pedagogia malaguzziana propicia o estabelecimento do diálogo, pois acredita-se que a criança é um ser social que nasce de uma determinada forma e se transforma a partir da relação com o outro.

“Os professores entendem que as crianças falam para dizer algo, para se comunicar, como necessidade básica de qualquer ser humano é, desenvolvem o que chamam de Pedagogia da Escuta, ou seja, as falas são registradas e se tornam parte da documentação dos projetos relatórios e diários.”(Miranda, apud Fortunato, 2010, p.164)

Para se desenvolver a documentação, a criança precisa ser observada em sua individualidade e na coletividade, nas descobertas e invenções, nas investigações e relações. Acreditar que a criança não é um vir a ser e sim, já é, modifica completamente o nosso olhar para ela. Pensando sobre a abordagem em ReggioEmilia, o que podemos indagar sobre o currículo? Para ter uma escuta sensível, registrar o que a criança comunica por meio do corpo, da fala, da

manipulação dos materiais, é possível ter um currículo fechado e centrado em objetivos?

Fortunato (2010) nos faz refletir sobre o currículo em Reggio Emilia quando diz que ele não é “unificado, nem segue um único padrão estabelecido por diretrizes legais, mas sim flexível, que vai se adaptando conforme a necessidades/curiosidades/interesses das crianças vão se modificando. O que nos move e nos faz refletir na Pedagogia da escuta é a movimentação dialética entre a imaginação e produção, criar e transformar. Enquanto em um ambiente tradicional educa-se para submissão e para controle dos corpos, como analisa Foucault (2009), na Pedagogia da escuta, a criação, imaginação e investigação dos próprios interesses são permitidos e incentivados.

A partir de todas as análises sobre os *campos de experiências* da Base, sobre a escuta e as relações, entendemos que para ter um ambiente que permeie as experiências significativas dos sujeitos na sua individualidade e coletividade, o currículo não pode ser fechado, precisa ser flexível e alinhado ao que as crianças querem nos contar por meio das múltiplas linguagens. Se a experiência é aquilo que nos toca, segundo Larrosa (2012), para nos tocar e transformar, é preciso partir do próprio interesse.

Olhar para as crianças, infâncias e experiências é um ponto de partida, pois estamos constituindo sujeitos relacionais. Quando penso nas experiências, penso também nas muitas amarras que colocamos e que somos colocados, por falta de tempo, por não entender como se dá o processo de constituição desse sujeito. Quando determinamos um tempo para uma atividade, para uma brincadeira, limitamos todo o processo vivenciado e experimentado pelas crianças. Por isso, percebo a importância da escuta sensível estar presente nesse cotidiano, já que a experiência está vinculada ao que lhe toca. Quando um bebê começa a experimentar um objeto e construir as suas hipóteses, podemos inferir que ela está vivendo uma experiência significativa, caso tenha tempo hábil para explorar. Quando desenvolvemos uma escuta sensível podemos perceber o que as crianças nos contam, o que querem descobrir possibilitando um começo para uma grande experiência significativa. As experiências nos conduzem por um caminho de conhecimentos e saberes. Este estudo me ajudou a refletir e mudou o meu olhar para a prática pedagógica, já que ficou a certeza de que a experiência vale muito mais, o processo vale muito mais do que o produto.

## 5

### **Os bebês, as experiências e o longo caminho.**

O tema deste estudo, que teve por finalidade analisar as Diretrizes Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular para entender como projetar um currículo por meio dos campos de experiências para os bebês e crianças pequenas, instiga-me há um bom tempo. Ao longo da minha vida acadêmica e profissional, muito se falava dos eixos norteadores para a Educação Infantil, mas na prática não conseguia entender como tramar o currículo com a ação pedagógica voltada para esses eixos.

Ao longo do Curso de Especialização comecei a entender sobre a possibilidade de entrelaçar a minha prática com a teoria de forma mais sensível. Além disso, a instituição em que trabalho propôs uma mudança na forma de olhar para essa infância, promovendo ambientes relacionais, acolhedores e voltados para o brincar livre, com a finalidade de que as crianças pudessem vivenciar e experimentar a partir das próprias investigações. Assim, tive o privilégio de analisar a teoria e organizar a prática pedagógica com base nos *campos de experiências*.

A escuta, o olhar sensível e a troca entre os pares foram fundamentais para esse novo olhar para os bebês e crianças pequenas. Propor espaços em que as crianças se tornaram protagonistas e enxergar o quanto elas aprenderam nessas interações e brincadeiras foi um achado na minha vida, para os meus princípios, para tudo que eu acredito como educação. Como dizia Manoel de Barros (2006): A importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças ou barômetros. Que a importância de uma coisa há de ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Precisamos buscar esse encantamento na nossa Educação, nos bebês e crianças pequenas, para que possamos enxergá-los na totalidade, na sensibilidade, na poesia da vida. Este estudo trouxe muitas respostas para as minhas ações pedagógicas, mas também, muitas incertezas. A partir da pesquisa sobre os campos de experiências, os documentos que regem a nossa Educação e a visibilidade dos bebês e crianças pequenas, questioneimei-me sobre o fazer pedagógico na Educação Infantil.

Por entender que a análise sobre as Diretrizes, a BNCC, o currículo e os campos de experiências podem trazer infinitas reflexões para o campo educacional, fazendo-nos entender sobre a relevância do diálogo entre esses temas, enfatizo a importância de difundir este estudo, para que os profissionais da Educação Infantil possam ter clareza de que é possível uma prática voltada para as interações e brincadeiras.

Ao longo da pesquisa, a partir dos textos e livros lidos do Curso de Especialização e das formações pedagógicas na instituição em que atuo, percebi o quanto é enriquecedor essa prática voltada para a escuta sensível e observação da criança. Entendo que a partir desses estudos, o professor que tem a possibilidade de ter uma formação continuada voltada para a reflexão e um espaço para troca entre pares, está mais sensível para a mudança na prática. Descobrimos também a importância de compreender os documentos que regem a nossa Educação, para que possamos pensar e refletir sobre os rumos que estamos seguindo. Quando não lemos, não entendemos, não refletimos e não criticamos, estamos compactuando com o que está sendo apresentado, podendo ser, totalmente diferente do que entendemos e acreditamos para nossa Educação Infantil.

Outro ponto importante abordado na pesquisa, foi sobre o currículo e a sua relação de poder, o quanto ele está vinculado à construção de subjetividade dos bebês e das crianças pequenas. Ah, e as experiências... aquelas que nos tocam, nos atravessam e carregadas de significados vão constituindo o nosso ser. Nos fez refletir sobre o conceito de experiência e a importância de valorizá-las em nossa formação.

Ao longo da pesquisa foram surgindo outros temas e desdobramentos que poderiam também ser explorados, assim aponto os limites do meu trabalho: uma possibilidade seria investigar como os professores entendem a nova BNCC e seus campos de experiências. Para eles, como seria trabalhar com base nesses *campos*? Outro apontamento relevante que surgiu foi o interesse em vincular a teoria com a prática. Como esses campos de experiências são vivenciados nas Escolas de Educação Infantil com diferentes propostas educativas, como construtivistas, montessorianas, tradicionais? Por fim, ao realizar esse estudo fui munida de curiosidade para descobrir mais sobre os bebês e suas investidas sobre as experiências nas relações, na materialidade dos objetos, nas Escolas da infância.

No âmbito da Educação Infantil, tivemos muitos avanços, mas acredito que um dos grandes desafios para a esfera institucional seja conseguir permear a prática dos educadores integrando os eixos norteadores: as interações e brincadeiras para que os bebês e as crianças pequenas ampliem suas vivências em diferentes linguagens, experimentando seus saberes e conhecimentos por meio da manipulação e exploração do objeto. Construir a subjetividade a partir de um ambiente relacional ainda se mostra um desafio.

Essa pesquisa foi um pequeno grão em meio a esse tema tão instigador. Os questionamentos levantados tiveram um profundo aporte teórico que fizeram-me compreender e direcionar o meu olhar às questões levantadas de forma diferente, crítica e reflexiva sobre a infância e a criança, os documentos que regem a nossa Educação, o currículo e as experiências. Mas, principalmente, sobre a docência e a oportunidade de estarmos em construção, o tempo todo. Como disse Clarice Lispector:

Mas, não sou completa não  
Completa lembra realizada  
Realizada é acabada  
Acabada é o que não se renova a cada instante da vida e do mundo  
Eu vivo me completando...Mas falta um bocado.

O curso de Especialização me trouxe essa inquietação: a de reconhecer que estarei sempre em construção. Construo-me como pessoa ao acolher um bebê que chora, ao viver a experiência de estar com as crianças compartilhando os saberes e potencialidades, ao ser escolhida como professora de crianças pequenas.

## Referências Bibliográficas

- ANPED. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ofício n.º 01/2015/GR
- BARBOSA, M. C. S.. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.
- BARBOSA; M. C. S.; Richter; S. R. S.; **Desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos: Qual o currículo para bebês e crianças bem pequenas?** Salto para o Futuro – TV Escola. Ano XIX – Nº 15 – Outubro/2009 25-30.
- BARROS, M. **Memórias Inventadas: A Segunda Infância**. São Paulo: Planeta, 2006.
- BENJAMIN; W. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. SP, Ed. 34, 2002.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S.; (orgs). **Manual de Educação Infantil – de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- CORSINO, P. Infância e Linguagem em Walter Benjamin: reflexões para educação. In: JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs.). **Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2009.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.



- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de L. M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FORTUNATO, I. **Pedagogia da Escuta**: currículo e projetos em Reggio Emilia. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 12, p. 159-169, jul. 2010.
- JOBIM E SOUZA; S.; KRAMER; S. (orgs.). **Política, cidade, educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2009.
- LARROSA, J. B. **Experiência e Alteridade em Educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011
- LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência** e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.
- LEITE FILHO, A. G.; NUNES, M. F. **Direitos da criança à Educação Infantil**: Reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, Sonia; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Orgs.). Educação Infantil: formação e responsabilidade. 1ª ed. Campinas, SP. Papyrus, 2013. p. 67-88.
- MALAGUZZI, L. **La educación infantil em Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2001.
- MATOS, O. C. F. **O Iluminismo visionário**: Benjamin leitor de Descartes e Kant. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.
- MATTOS, M. N. S. S.; KRAMER, S. **Bebês e livros**: relação, sutileza, reciprocidade e vínculo. Rio de Janeiro, 2018. 200p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- MIRANDA; H. S. **O imaginário nas escolas de Reggio Emilia**, Itália. IN: Seminário Educação, Imaginação E As Linguagens Artístico-Culturais Da Unesc, 1., 2005, Criciúma, Santa Catarina. **Anais**. Criciúma: UNESCO, 2005.
- OLIVEIRA, Z. M. [et al]. **Creches**: crianças faz de conta & cia. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- PIRES, E.G. **Experiência e linguagem em Walter Benjamin**. Educ. Pesqui. [online]. 2014, vol.40, n° 3, pp. 813-828. [viewed January 16th 2015]. Epub Apr 29, 2014. ISSN 1517-9702.
- SARMENTO, M. J. **Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. – 1. Reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

