

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” FACULDADE  
DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**LETICIA NAYARA SUAVI**

**A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE  
DOCUMENTAL A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

**BAURU  
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” FACULDADE  
DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**LETICIA NAYARA SUAVI**

**A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL A  
PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como requisito parcial para obtenção do grau  
de licenciada em pedagogia pela  
UNESP/Bauru.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Melissa Lepre

**BAURU**

**2018**

Suavi, Leticia Nayara.

A afetividade na Educação Infantil: uma análise documental a partir da Base Nacional Comum Curricular / Leticia Nayara Suavi, 2018  
69 f. : il.

Orientador: Rita Melissa Lepre

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018

1. Educação Infantil. 2. Afetividade. 3. Base Nacional Comum Curricular. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

---

---

---

A Deus que me fortaleceu e me deu luz durante toda essa caminhada não me deixando desistir.

À minha família, que sempre foram minha inspiração e fortaleza.

A todos que contribuíram direta e indiretamente em minha formação. Minha imensa gratidão.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, por me guiar por caminhos tão maravilhosos me fazendo chegar até aqui.

À minha família, Mãe, Pai e Irmã, por me apoiarem e por sonharem meus sonhos comigo, durante todos esses anos. Gratidão eterna.

À minha amiga parceira de caminhada, Ana Beatriz, que partilhou comigo momentos de dificuldade e alegria durante esses anos de formação. Obrigada pela amizade, pelo carinho e por sempre estar ao meu lado.

Ao meu amigo de vida, Luiz Fenando, com o qual compartilhei grande parte da minha vida e com quem dividi sonhos na infância que hoje se tornam realidade para nós. Gratidão por todo amor e amizade.

Aos profissionais que passaram pela minha vida durante essa trajetória, em especial aos Professores com os quais vivenciei os primeiros passos da profissão e que me fizeram enxergar a Pedagogia e a formação docente por outros olhares.

À cada criança que conheci durante a minha formação que com olhares doces e sorrisos sinceros e cheios de amor me fizeram ter forças para não desistir e ter esperanças em um mundo melhor.

Aos mestres da Unesp Bauru, pelos ensinamentos, pelas desconstruções e construções e por toda contribuição a minha formação não só profissional, mas também como um ser humano melhor. Minha eterna gratidão.

À minha querida amiga, professora e orientadora Melissa, por quem sempre nutri admiração pessoal. Obrigada pela paciência, tranquilidade, por todo carinho e pelo tempo dedicado a mim na conclusão dessa monografia.

Aos meus amigos e colegas de curso que compartilharam comigo uma etapa tão importante da minha vida.

A todos que de alguma maneira estiveram presentes em minha vida contribuindo para minha formação profissional durante esses quatro anos. Gratidão eterna!

*“O que eu faço é uma gota no meio de um oceano. Mas sem ela, o oceano será menor.”*

*(Madre Teresa de Calcutá)*

## RESUMO

O presente trabalho aborda a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem da criança na etapa da Educação Infantil, buscando a partir dessa perspectiva analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfocando sua estruturação, bem como suas abordagens acerca do tema da afetividade, a partir de sua organização e conteúdos obrigatórios apresentados na etapa da Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular é um documento que tem como objetivo estabelecer os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem aprender, assim, todas as escolas sejam elas de redes públicas ou privadas do país devem contemplar em seus currículos os conteúdos apresentados no documento. Por ser um documento norteador comum para todas as escolas do país a partir do qual todas elas construirão seus currículos, todos os conteúdos e abordagens apresentados pela Base possuem extrema importância para a educação, assim, sendo ela é referência para a construção dos currículos individuais de todas as escolas brasileiras é preciso considerar a temática apresentada; a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem especialmente na etapa da Educação Infantil em que essa dimensão se faz extremamente presente. Apresentamos a relevância do tema para o contexto da Educação Infantil, seguida de análise da existência do mesmo no documento citado e posteriormente a forma como o referido assunto é abordado nesse documento. Para desenvolver e embasar a análise da temática proposta nesse trabalho utilizamos, sobretudo, a teoria psicogenética de Henri Wallon que considera o processo de desenvolvimento humano a partir de uma ótica integral, na qual a afetividade é um dos fatores determinantes nesse processo.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Afetividade, Base Nacional Comum Curricular.



## **ABSTRACT**

The present work deals with the importance of affectivity in the teaching-learning process of the child in the stage of Early Childhood Education, seeking from this perspective to analyze the National Common Curricular Base (NCCB), focusing its structuring, as well as its approaches on the theme of affectivity, from its organization and mandatory contents presented in the stage of Early Childhood Education. The National Curricular Common Base is a document that aims to establish the essential knowledge that all students of Basic Education should learn, so that all schools are public or private networks of the country should contemplate in their curricula the contents presented in the document. Because it is a common guiding document for all the schools in the country from which all of them will build their curricula, all the contents and approaches presented by the Base are extremely important for education, thus being a reference for the construction of individual curricula of all Brazilian schools, it is necessary to consider the theme presented; the importance of affectivity in the teaching-learning process especially in the stage of Early Childhood Education in which this dimension is extremely present. We present the relevance of the theme to the context of Early Childhood Education, followed by an analysis of the existence of the same in the cited document and later the way the subject is addressed in this document. In order to develop and support the analysis of the theme proposed in this work, we use Henri Wallon psychogenetic theory, which considers the human development process from an integral perspective, in which affectivity is one of the determining factors in this process.

**Key words:** Early Childhood Education, Affectivity, National Common Curricular Base.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>A AFETIVIDADE</b>	<b>17</b>
2.1	A Dimensão Afetiva e a Família	25
2.2	A Dimensão Afetiva e a Escola	26
<b>3</b>	<b>CONTRUÇÃO DE CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>34</b>
<b>4</b>	<b>A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</b>	<b>37</b>
4.1	Fatos Históricos	37
4.2	A Base Nacional Comum Curricular na Etapa da Educação Infantil	40
4.3	Importantes apontamentos sobre a Base Nacional Comum Curricular	43
4.4	Oposição a uma Base Nacional Comum Curricular	44
4.5	Defesa a uma Base Nacional Comum Curricular	46
4.6	Reflexões sobre a Base	48
<b>5</b>	<b>A BNCC NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A AFETIVIDADE: BUSCANDO UMA ANÁLISE GERAL A PARTIR DA PROPOSTA</b>	<b>53</b>
5.1	Os Direitos De Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil	53
5.2	Os Campos de Experiência	56
5.3	Os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	60
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>64</b>
	<b>REFÊRENCIAS</b>	<b>677</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ser humano é constantemente afetado por situações que promovem sentimentos e reações emocionais, e isso não ocorre em um momento determinado, está presente em todo contexto e etapas da vida, se acentua especialmente na criança, por sua imaturidade afetiva. Inicialmente as emoções emergem de uma base eminentemente orgânica e vão se complexificando ao longo do desenvolvimento, ao passo que nos conflitamos com o mundo externo vamos aprimorando nosso domínio afetivo.

A construção da compreensão da dimensão afetiva se inicia na família e se transfere aos ambientes que a criança vai se inserindo posteriormente, entre esses ambientes está a escola. A escola como primeiro espaço socializador e que permite contato com o ensino sistematizado, deve compreender seu papel no desenvolvimento da criança, tanto no que se refere a sua função de formação a partir do ensino formal e sistematizado, quanto do seu papel socializador, contribuindo ativamente nas interações sociais.

Compreender que a escola deve compor em seu currículo uma educação que considere as variadas dimensões do indivíduo é o primeiro passo para considerar a importância do domínio afetivo. A partir dessa compreensão o espaço escolar terá instrumentos necessários na busca por uma educação integral que considere os diversificados domínios de desenvolvimento do sujeito, pautando sua ação de ensino formal em uma educação que englobe esses domínios nas mais diversas práticas do dia a dia escolar.

Wallon (2007) considera que o desenvolvimento ocorre de forma integrada, englobando igualmente os domínios funcionais, não há então supremacia entre os campos funcionais, a pessoa se desenvolve gradual e progressivamente integrando os aspectos motor, cognitivos e afetivos conjuntamente com o meio social. Com isso fica evidente a importância de um trabalho de ensino e aprendizagem que se constitua a partir de um olhar completo e integral da criança.

Considerando a importância dos domínios funcionais no desenvolvimento e aprendizagem da criança, foi focado na presente pesquisa a dimensão afetiva, a escolha se deu principalmente pela história da supervalorização e supremacia da dimensão cognitiva onde se desvalorizava ou desconsiderava a dimensão afetiva,

ainda que muito tenha mudado e cada vez mais a educação integral e, conseqüentemente a integração do domínio afetivo no processo de desenvolvimento da criança esteja em pauta, é possível observar uma dificuldade em compreender e trabalhar essa dimensão em um ambiente escolar basicamente cognitivo.

A etapa escolhida para a análise foi a da Educação Infantil, a mesma se apresenta como primeira etapa da educação básica, com obrigatoriedade para crianças de 4 e 5 anos de idade, desde a Emenda Constitucional nº 59, de 2009 (BRASIL, 2009). A Educação Infantil mostra-se como base para todo o desenvolvimento e aprendizagens da criança por se caracterizar como um ambiente rico de possibilidades para as experimentações que a criança necessita no início de sua vida.

Para o enfoque da importância da afetividade, bem como suas dimensões na etapa da Educação Infantil se utilizou do documento recentemente homologado intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se apresenta como um documento norteador dos currículos individuais, definindo os aprendizados mínimos que devem ser considerados por cada instituição de ensino na elaboração dos seus currículos (BRASIL, 2017).

Por se tratar de um documento de alcance nacional, sua estrutura geral, bem como todos os aprendizados ali contidos, apresenta mudanças significativas aos sistemas educacionais, já que todos deveram se guiar por meio da BNCC na elaboração de seus currículos. Todavia, ainda que não devam se limitar ao documento, muito do que ele apresenta demonstra a concepção de conhecimentos base que a educação deve conter.

Nessa perspectiva se propôs analisar o documento na etapa da educação infantil com o olhar na dimensão afetiva, pois além de norteadora dos currículos, a BNCC expõe seu foco em uma educação integral do sujeito o que compreenderia incluir em sua estruturação norteamentos acerca da dimensão afetiva que serviriam como base para as instituições de ensino, na busca de uma educação integral da criança.

Com isso, em que medida o documento na etapa da Educação Infantil apresenta considerações acerca da dimensão afetiva?

Verificar em que medida a BNCC reputa a dimensão afetiva em seu contexto auxiliará na análise e compreensão do quanto já alcançamos e ainda precisamos alcançar acerca da temática da afetividade, tanto em sua presença dentro dos currículos quanto nas práticas educativas na etapa da Educação Infantil. Além de trazer contribuições quanto a importância da temática para etapa da Educação Infantil, demonstrando a função determinante que a construção dos currículos possui na definição e desenvolvimento de uma educação integral da criança.

Considerando a concepção de Wallon na qual o processo de desenvolvimento da criança se dá de maneira integral, pretendeu-se ainda demonstrar o quanto o trabalho da afetividade no contexto da Educação Infantil contribui e influencia nas outras esferas do desenvolvimento e aprendizagem, justificando a importância de trabalhar esse domínio funcional conjuntamente com os outros.

Assim a partir dessa análise são dispostos elementos necessários para uma apreciação crítica tanto no que se refere as contribuições que a BNCC apresenta sobre o tema, quanto da importância de se considerar esse domínio funcional no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, principalmente na primeira etapa do ensino básico.

Por se tratar de uma análise acerca da importância do conceito da afetividade no processo de desenvolvimento da criança, pautando-se em uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem integral do indivíduo, o referido trabalho é basicamente estruturado pelas considerações formuladas por Wallon em seus escritos sobre a criança, tanto no que se refere ao desenvolvimento integral como um todo, quanto ao conceito de afetividade.

Em relação as obras de interpretes do pensamento de Wallon, as mesmas foram utilizadas afim de propiciar uma explicação mais esclarecedora sobre os pensamentos do autor, exemplificando e contribuindo com as análises. É o caso de Galvão (1995), que apresenta em seu livro os pensamentos de Wallon segundo uma lógica dialética do desenvolvimento, a autora explicita de maneira muito simples a teoria de desenvolvimento do autor, fazendo ligações com o meio educacional, auxiliando assim na construção teórica do trabalho e na compreensão da teoria de Wallon.

Para a construção do trabalho foi utilizada a pesquisa bibliográfica e documental de abordagem e análise qualitativa. O que compreendeu a pesquisa e seleção dos textos que embasariam teoricamente a temática, assim como também, leitura, análise, organização e escrita.

No que se refere a pesquisa bibliográfica Fonseca (2002) a caracteriza:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

O autor também exemplifica como a pesquisa documental se define:

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

O trabalho se apoiou sobre a pesquisa de cunho qualitativo, esse tipo de pesquisa não direciona seu foco em resultados de ordem numérica, muito pelo contrário, o foco da pesquisa qualitativa são questões que não podem ser quantificadas.

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens [...] A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p.32).

Com isso, a pesquisa bibliográfica e documental se iniciou a partir das obras de Wallon que continham enfoque na criança e no seu desenvolvimento. Para a realização da pesquisa dessas obras foram utilizadas ferramentas de informática, como a internet, por meio do Google Acadêmico e de bases virtuais de pesquisa, como o sistema Athena da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e o Scielo, assim como também visita a biblioteca da UNESP. A partir disso atingiu-se uma listagem com os títulos que se relacionavam ao tema, a seleção entre eles foi feita a

partir da leitura do sumário e da introdução, com isso, ao final os textos selecionados foram os que mais auxiliariam em uma construção teórica sobre o assunto.

Com a seleção e posteriormente definição dos textos do autor que embasariam e norteariam o corpo geral do trabalho, foi feita uma leitura inicial das obras buscando definições e trechos que se relacionavam com o tema proposto, a partir de então o trabalho começou a ser construído. A definição de afetividade, bem como a importância e contribuição do conceito para o processo de desenvolvimento e todo o corpo do trabalho foi sendo enriquecida a partir da leitura de livros de alguns interpretes da teoria de Wallon que foram sendo utilizados conforme a dificuldade de compreensão de algum conceito na leitura das obras originais, assim como também pela necessidade de dissecar informações sobre a temática da afetividade, engrandecendo a exposição do tema.

Conforme o trabalho ia se construindo, as definições sobre o tema se apresentando e as análises se formando; novos textos foram sendo identificados para contribuir com a produção escrita como TCCs, artigos e teses relacionadas ao tema, assim, aqueles que continham novas informações colaboravam a complementar conceitos bem como apresentar questões ainda não observadas.

Após a seleção de textos, leitura e análise acerca do conceito da afetividade, da etapa da Educação Infantil e a contribuição da dimensão afetiva dentro dessa etapa de ensino, foram selecionados textos que explicitassem informações a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) documento esse que daria apoio as análises quanto a importância do conceito de afetividade no trabalho pedagógico, bem como sua presença na construção dos currículos.

Por se tratar de um documento atual, as pesquisas na busca de textos que se referiam ao assunto demandaram tempo, muitas das produções encontradas eram das versões anteriores da base, não contendo apontamentos da versão final; no entanto os capítulos que se relacionavam ao documento foram sendo constituídos por meio desses textos, buscando sempre pontos de encontro entre eles, principalmente em relação às críticas. A versão final do documento que foi homologado em 2017 auxiliou muito nas lacunas que os textos que envolvia o tema continham assim essa etapa do trabalho foi elaborada a partir do documento oficial em conjunto com as produções mais pertinentes encontradas sobre o assunto.

No decorrer de todo o trabalho, foram utilizadas passagens das obras que contribuíram fortemente na construção do mesmo, esse recorte foi utilizado a fim de ilustrar as ideias e argumentações que os autores fizeram sobre os conceitos, embasando teoricamente o texto.



## 2 A AFETIVIDADE

No dicionário Aurélio (2009) a palavra afetividade é definida da seguinte forma: “Psic. Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre dá impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza” (p.61).

Deste modo, a afetividade se refere a capacidade do indivíduo ser afetado, tanto pelo mundo interno quanto externo, e essas afetações podem estar relacionadas a aspectos agradáveis ou não. Assim a afetividade é um conceito amplo, englobando tanto reações corporais, que se resulta nas emoções, como aspectos mais intrínseco, resultante nos sentimentos.

As emoções e sentimentos influenciam diretamente na construção de laços dos mais diversos; podemos citar os laços de confiança e respeito como exemplo, que afetam diretamente na construção das relações interpessoais.

Assim, como propõe Wallon, a criança é afetada desde que nasce pelo meio social e essas afetações exercem função determinante no processo de evolução mental da mesma. “O social se amalgama ao orgânico” (WALLON, 2007, p.122) e esse fator contribui diretamente para a evolução mental, o que demonstra o papel fundamental do meio social no processo de desenvolvimento.

O processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança não acontece em um local nem em um momento determinado, constantemente a criança aprende e se desenvolve. Inicialmente esse processo começa na família, mas rapidamente ela vai sendo inserida em outros ambientes e espaços sociais onde da continuidade nesse processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A escola é um desses espaços, que são inseridos na vida da criança depois do contexto familiar, e é nesta que grandes momentos de desenvolvimento e aprendizagem acontecem na vida dela. Esse fato se dá por conta de a escola ser um lugar exatamente pensado e estruturado para proporcionar condições de desenvolvimento e aprendizado, e também por se apresentar como um lócus social, rico em interações sociais, pois, a criança tem a oportunidade de conviver, se relacionar, dividir, conhecer; se tornando assim um ambiente repleto de

possibilidades, tanto para o desenvolvimento como para a aprendizagem do aprendiz.

Concebendo basicamente a escola como ambiente formal e estruturado para o processo de aprendizagem é preciso considerar os fatores influenciáveis nesse processo. O fator primordial para essa questão é a motivação, que é a principal responsável por estimular desejos, interesses e atitudes.

Para que a criança se sinta motivada é preciso que ela esteja envolta a um ambiente onde ela se sinta amada, protegida, e que ela compreenda sua importância. Assim, é por meio das relações que vão sendo estabelecidas e pelos sentimentos que vão sendo criados que ela irá construir vínculos, que serão determinantes para que ela se sinta motivada no processo de aprendizagem.

Dessa maneira, a afetividade, demonstra sua importância pois está presente em todas as relações interpessoais, e o processo educativo é uma dessas relações. A criança só desenvolverá completamente suas capacidades de aprendizagem se desenvolver concomitantemente a elas suas relações, sentimentos e emoções, que estão presentes a todo o momento. Do modo como propôs Wallon (2007), é preciso que a educação seja integral, considerando a completude do sujeito, portanto a criança só irá desenvolver suas capacidades cognitivas se as afetivas também forem consideradas, já que ambas se apresentam como complementares.

Um dos precursores, na área da Psicologia, a contestar a separação entre afetividade e cognição foi Henri Wallon, sua teoria foi elaborada com base em estudos que compreendiam a criança a partir de seu desenvolvimento contextualizado, ou seja, considerando a criança de maneira completa e integral, levando em conta todos os fatores que a cercam, denominando-se de “psicogênese da pessoa completa”.

Wallon desenvolveu sua teoria fundamentado nos princípios do materialismo dialético, que acredita em uma relação inseparável entre a evolução do psiquismo e meio social. “Não obstante esta permeabilidade às influências do ambiente e da cultura, o desenvolvimento tem uma dinâmica e um ritmo próprios, resultantes da atuação de *princípios funcionais*” (GALVÃO, 1995, p.40).

Para este teórico, o desenvolvimento humano é a combinação de fatores orgânicos e sociais, que se caracterizam no desenvolvimento dos mecanismos

afetivos, motores e cognitivos. Assim, sua teoria se fundamentou na integração organismo-meio, possibilitando o desenvolvimento cognitivo.

Ainda que os traços genéticos se direcionem para determinado caminho, eles só serão manifestados a partir de condições sociais favoráveis, desse modo, o meio social cumpre papel decisivo no desenvolvimento humano podendo determinar e concretizar esse desenvolvimento. “É o tipo de relação que o organismo tem com o meio que manterá as relações ao nível de mecanismos fisiológicos ou que os fará passar ao do psiquismo” (WALLON, 1975, p.54).

O autor entendia que o desenvolvimento da criança envolvia diversos fatores, e que os mesmos não poderiam ser analisados de maneira difundida e fragmentada, portanto, compreendia em suas pesquisas que não seria possível selecionar apenas um aspecto do ser humano para que fosse estudado, já que a separação ou seleção dessa pequena parcela impediria a análise da condição real que seria capaz de determinar o desenvolvimento humano.

No que se refere à conceituação frequentemente os termos emoção e afetividade são usados como sinônimos, representando assim a mesma função e significado, porém não o são. As emoções se realizam dentro da vida afetiva, assim a afetividade possui um significado mais amplo, embarcando outras manifestações afetivas como a emoção:

As emoções são a exteriorização da afetividade [...] Nelas que assentam os exercícios gregários, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados (WALLON, 1975, p.143).

Em relação ao uso dos termos como sinônimos Wallon explicita a distinção entre emoção e afetividade; para ele a emoção está intimamente ligada ao componente biológico da criança, que se expressa por meio de sinais como agitação, choro, desconforto; alterações que se demonstram por meio de sinais de ordem física. Já a afetividade possui uma concepção mais ampla, englobando tanto sentimentos (ordem psicológica) como emoções (ordem biológica), abarcando assim várias manifestações. Assim como coloca Galvão (1995):

As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldade na digestão, secura na boca. Além dessas variações no funcionamento neurovegetativo, perceptíveis

para quem as vive, as emoções provocam alterações na mímica fácil, na postura, na forma como são executados os gestos (GALVÃO, 1995, p.61).

Relacionado ao fator da emoção Wallon compreende sua função fundamentalmente social, por conta de sua capacidade de contagiar o ambiente na qual ela se realiza (DANTAS, 1992).

“O caráter altamente contagioso da emoção vem do fato de que ela é visível, abre-se para o exterior através de modificações na mímica e na expressão facial [...] A emoção esculpe o corpo, imprime-lhe forma e consistência” (DANTAS, 1992, p.89).

A afetividade começa a se construir quando surgem os elementos simbólicos, é a partir deles que a criança é capaz de transformar as emoções em sentimentos. São as interações com o outro a relação vincular que se estabelece nessas relações e a qualidade delas que influenciaram diretamente na relação da criança com as situações, objetos, conhecimentos; é a partir dessa transformação, ou seja, a partir da afetividade que os vínculos vão sendo construídos, vínculos esses essenciais e indispensáveis para todo o desenvolvimento da criança.

Em seus estudos Wallon destaca que a dimensão afetiva se constitui como um domínio funcional tão importante quanto o da inteligência, exercendo um papel fundamental tanto na construção como no funcionamento dela.

À emoção compete o papel de unir os indivíduos entre si por suas reações mais orgânicas e mais íntimas, e essa confusão deve ter por consequência ulterior as oposições e os desdobramentos dos quais poderão gradualmente surgir as estruturas da consciência (WALLON, 2007, p.124).

Nessa perspectiva afetividade e inteligência constituem-se como fatores inseparáveis na evolução psíquica, estando a afetividade na ótica de Wallon, intimamente relacionada a inteligência.

A afetividade, nesta perspectiva, não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira.

A sua diferenciação logo se inicia, mas a reciprocidade entre os dois desenvolvimentos se mantém de tal forma que as aquisições de cada uma repercutem sobre a outra permanentemente [...] isso significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa (DANTAS, 1992, p.90).

A teoria psicogenética de Wallon como assim foi denominada, buscava estudar a pessoa de maneira integral, assim considerava igualmente os seus

domínios funcionais, que eram eles os afetivos, cognitivos, motores e relações com o meio. “Os domínios funcionais entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa” (WALLON, 2007, p.117).

Mahoney (2000) apresenta os domínios funcionais a partir da perspectiva Walloniana:

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa (MAHONEY, 2000, p.15).

Nesta direção, a separação dos domínios funcionais é puramente metodológica, artificial, não podendo assim a divisão se transformar em um princípio orientador.

Para estudar o desenvolvimento humano Wallon o dividiu em estágios, pelos quais o indivíduo passa durante sua vida, desde criança até a idade adulta; o desenvolvimento da pessoa é visto como uma construção progressiva, o ritmo que as etapas de cada fase dos estágios manifestam-se é descontínuo, e se caracteriza por rupturas, contradições e conflitos, e para o autor esses conflitos que se instalam nessas fases do desenvolvimento é o que impulsiona o desenvolvimento humano.

Nas palavras de Galvão (1995):

A psicogenética walloniana contrapõe-se às concepções que veem no desenvolvimento uma linearidade, e o encaram como simples adição de sistemas progressivamente mais complexos que resultam da reorganização de elementos presentes desde o início. Para Wallon, a passagem de um a outro estágio não é uma simples ampliação, mas uma reformulação. Com frequência, instala-se, nos momentos de passagem, uma crise que pode afetar visivelmente a conduta da criança (GALVÃO, 1995, p.41).

Dentro da sequência desses estágios, o teórico evidencia três leis que conduz essa sucessão.

A primeira é a lei da alternância funcional, que propõe duas direções opostas que vão se alternando durante o processo de desenvolvimento, em determinados momentos a energia do indivíduo se dá rumo ao conhecimento de si (centrípeto), e

em outros se direciona ao conhecimento do meio sociocultural que o rodeia (centrífuga) (GALVÃO, 1995).

A segunda lei é a da predominância funcional, cujas funções apresentam predomínio alternadamente durante o processo de desenvolvimento, em cada fase uma das funções predomina sobre a outra (embora continuem nutrindo-se mutuamente) se alternando durante as fases de desenvolvimento. A partir disso Galvão (1995) explica:

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação. (GALVÃO, 1995, p.45).

A terceira e última é a lei da integração funcional, que se refere a integração entre as conquistas dos estágios anteriores aos subsequentes; nessa visão as estruturas anteriores se integram as novas, assim, as novas estruturas alcançadas não suprimem ou se sobrepõe as estruturas conquistadas anteriormente, mas sim, integram-se a elas. “Cada etapa traz uma profunda mudança nas formas de atividade do estágio anterior. Ao mesmo tempo, condutas típicas de etapas anteriores podem sobreviver nas seguintes” (GALVÃO, 1995, p.41).

Na divisão proposta por Wallon, conforme visto e explicado por Galvão (1995), os estágios possuem cinco etapas, possuindo dentro delas características, que podem apresentar variações dependendo das especificidades orgânicas e sociais pelas quais o indivíduo está intimamente relacionado.

1. Estágio Impulsivo Emocional (0 a 1 ano) – A emoção é a principal linguagem que permite a interação da criança com o meio que a cerca, a expressão se realiza por gestos, mímicas, se comunicando a partir do olhar e expressões. Possui característica centrípeta, se voltando para si com elementos de indiferença em relação ao outro (GALVÃO, 1995).

2. Sensório-Motor e Projetivo (1 a 3 anos) – Aqui o domínio funcional que se sobressai é o cognitivo, se voltando ao meio social; fase centrífuga do desenvolvimento. É nessa fase que se tem a aquisição da marcha o que proporciona a criança maior autonomia, tanto na possibilidade de manipulação de objetos como na possibilidade de exploração dos espaços que a cercam. “A aquisição da marcha

e da apreensão possibilitam-lhe maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração de espaços”. (GALVÃO, 1995, p.44).

É nesse período também que a criança se insere no mundo dos signos, e da linguagem. O pensamento se projeta em atos motores, ou seja, nessa etapa o pensamento necessita dos gestos para se revelar ao mundo exterior.

3. Personalismo (3 a 6 anos) – Fase centrípeta é nessa fase que a criança passa a construir a consciência de si, essa construção se dá a partir das relações sociais que ela estabelece. O domínio funcional predominante nessa etapa é o afetivo, aonde a criança se volta para o conhecimento de si. Fase de desenvolvimento da personalidade (GALVÃO, 1995).

4. Categorical (6 a 11 anos) – Uma infinidade de avanços na área da inteligência se dão nessa etapa; o domínio funcional dessa fase é o cognitivo, cujos interesses dos conhecimentos se direcionam ao exterior. O domínio do universo simbólico também sofre grandes avanços, aqui a criança é capaz de pensar e operar sobre aquilo que não está ao alcance do seu campo de visão (GALVÃO, 1995).

É nessa etapa também que o pensamento categorial se desenvolve, o que proporciona o desenvolvimento da capacidade de classificar e distinguir (GALVÃO, 1995).

5. Puberdade e Adolescência (11 anos em diante) – O domínio funcional afetivo, volta a predominar. As mudanças fisiológicas e físicas existentes pela ação hormonal intensificam os conflitos e a reestruturação da personalidade.

Fase centrípeta, onde o adolescente busca autoafirmação de si, existe grande ambivalência nas atitudes e sentimentos, exatamente por conta do predomínio afetivo acentuado e conflituoso que se instala nessa fase, intensificando o desequilíbrio interno. Essa é também a fase da rebeldia, oposição e questionamentos frente a questões pessoais, morais e existenciais. Segundo Wallon “enquanto a criança pequena acabava tendendo para a imitação do adulto, o jovem parece querer distinguir-se dele a qualquer preço [...]: não se trata de conformismo, mas de reforma e transformação” (WALLON, 2007, p.189).

Wallon não desenvolveu uma teoria pedagógica, porém, seu interesse pela temática da educação está presente em diversos escritos de suas obras. Por conta de seus estudos conterem uma abordagem psicogenética, o estudo da criança é

imprescindível, já que é a etapa inicial do desenvolvimento e onde os processos psíquicos tem origem.

O autor propõe “uma teoria que facilita compreender o indivíduo em sua totalidade, que indica as relações que dão origem a essa totalidade, mostrando uma visão integrada da pessoa do aluno” (MAHONEY, 2000, p.10). Considerando que a partir desses fundamentos o professor amplie seu repertório e não considere apenas os aspectos cognitivos em sua pratica e tomada de decisões.

Na teoria de Wallon o desenvolvimento não é um processo acabado, fechado; é um processo que está sempre em constante movimento, se transformando e se construindo, sem um fim ou pausas durante toda vida. Pensando no desenvolvimento e em suas etapas é preciso considerar as necessidades presentes em cada uma delas bem como suas funções. Nessa perspectiva é preciso que o adulto considere as etapas do desenvolvimento da criança considerando a criança e não se colocando como referência para tal feito.

A partir dessa visão do desenvolvimento o professor será capaz de analisar as necessidades e objetivos de cada etapa aproveitando as possibilidades de desenvolvimento presente em cada fase, proporcionando condições e atendo-se a necessidades específicas. “É responsabilidade do adulto, e principalmente do educador, adequar o meio escolar às possibilidades e necessidades infantis do momento” (ALMEIDA, 2000, p.77).

No que se refere às propostas pedagógicas da teoria Walloniana, destaca-se três pontos como coloca Almeida (2000):

1. A ação da escola não se limita à instrução, mas se dirige à pessoa inteira e deve converter-se em um instrumento para seu desenvolvimento; esse desenvolvimento pressupõe a integração entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora;
2. a eficácia da ação educativa se fundamenta no conhecimento da natureza da criança, de suas capacidades, necessidades, ou seja, no estudo psicológico da criança;
3. é no meio físico e social que a atividade infantil encontra as alternativas de sua realização; o saber escolar não pode se isolar desse meio, mas, sim, nutrir-se das possibilidades que ele oferece (ALMEIDA, 2000, p.78).

A partir delas é possível observar o interesse e as contribuições que a teoria apresenta para o contexto educacional, ainda que o autor não tenha criado nem um método pedagógico, busca em sua teoria e em seus escritos sobre o meio educacional demonstrar uma nova perspectiva sobre a educação, propondo ao



educador e aos estudiosos da área uma nova opção de conceber o processo educativo.

Se tomarmos a teoria de Wallon como instrumento para pensar as atividades em sala de aula, poderemos afirmar que educar significa promover condições que respeitem as leis que regulam o processo de desenvolvimento, levando em consideração as possibilidades orgânicas e neurológicas do momento e as condições de existência do aluno. A essência do educar é, pois, respeitar essa integração do seu movimento constante (MAHONEY, 2000, p.17).

Assim como já exposto anteriormente Wallon considerava que o processo de desenvolvimento da criança envolvia diversos fatores e que os mesmos não poderiam ser trabalhados de maneira fragmentada, qualquer divisão serviria a mera questão metodológica. O indivíduo é um todo constituído de dimensões afetivas, motoras, cognitivas todas em conjunto, vinculadas entre si, portando é só a partir de uma educação que considere e integre essas dimensões que será possível um processo de desenvolvimento e conseqüentemente de aprendizagem efetivos.

É por meio da teoria walloniana que temos uma perspectiva teórica que considera o desenvolvimento em sua completude. Logo, para o campo da Educação Infantil em especial ela se apresenta de extrema importância já que especialmente nessa etapa do ensino, em que o sujeito está iniciando seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem, torna-se indispensável que seja levado em consideração todas as suas dimensões, onde ganhos e capacidades adquiridas interferirão em toda trajetória de vida da criança.

Destarte por meio da Teoria Walloniana o professor se vale de instrumentos e ferramentas teóricas para construir uma prática de ensino que de fato abarque todas as dimensões do desenvolvimento, assumindo conscientemente a responsabilidade de proporcionar um ambiente de ensino rico e diversificado incorporando as múltiplas dimensões e necessidades no processo de ensino.

### **2.1 A Dimensão Afetiva e a Família**

A instituição familiar é o primeiro ambiente de socialização da criança, é por meio deste ambiente que será propiciado a ela sua primeira mediação com os significados presentes na sociedade.

É a família a primeira responsável pelas transmissões culturais, entre elas valores, comportamentos, padrões e todos os significados intimamente relacionados com o ambiente da criança, contribuindo com relações de natureza afetiva, cognitiva

e social. Em função disso ela possui grande influência na formação da criança, por apresentar a ela sua primeira forma de contato com o mundo.

No campo afetivo em especial, é a partir do ambiente familiar que a criança estabelece os primeiros vínculos de afeto, aprende a compreender e controlar as emoções, a expressar os inúmeros tipos de sentimentos, e a lidar com as diferenças, dificuldades e frustrações da vida. “No grupo familiar, ocupando um lugar determinado na constelação de seus membros, realiza a aprendizagem das relações e sentimentos sociais, positivos ou negativos” (ALMEIDA 2000, p.79).

Com isso é importante compreender as influências desse primeiro ambiente formador com todos processos seguintes da criança, assim como coloca Wallon (2007, p.122) “é inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante”.

As primeiras reações emotivas que a criança estabelece com o ambiente (habitualmente dentro do contexto familiar) acontecem no período denominado como impulsivo-emocional e possuem a capacidade de comover o meio, e é por meio dessas expressões emocionais que ela supre suas necessidades básicas no início vida.

Se não fosse pela sua capacidade de mobilizar poderosamente o ambiente, no sentido do atendimento das suas necessidades, o bebê humano pereceria [...] Ela fornece o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos e supre a insuficiência da articulação cognitiva nos primórdios da história do ser e da espécie [...] Enquanto não for possível a articulação sofisticada de pontos de vista bem diferenciados, a emoção garantirá, para o indivíduo como para a espécie, uma forma de solidariedade afetiva (DANTAS, 1992, p.85 e 89).

Portanto, é preciso considerar que os elementos afetivos formados dentro da família constroem conceitos e modelos que serão transferidos para outros contextos e meios sociais. A partir dessa concepção fica evidente que a instituição familiar deve desenvolver laços afetivos positivos que auxiliem no desenvolvimento, na interação, na autoestima, na resolução de conflitos e que de fato sejam uma base para as interações sociais seguintes da criança.

## **2.2 A Dimensão Afetiva e a Escola**

Henri Wallon demonstrou grande interesse pelo desenvolvimento humano, assim como também pela educação, durante seus trabalhos se dedicou aos estudos da infância e o processo de desenvolvimento da inteligência nas crianças, em razão

disso escreveu muito sobre as contribuições da psicologia para o campo pedagógico, dentre as obras estão “A Evolução psicológica da criança” e “Psicologia e educação da infância”. Antes de se interessar pelo campo da Psicologia, se formou em Filosofia e Medicina.

Para o autor, a escola era considerada um espaço privilegiado para se estudar a criança, o que despertava o interesse pelas pesquisas e estudos nesse campo. Com perspectiva de contribuições a área pedagógica, Wallon participou de um projeto educacional que visava reformular e implementar uma nova proposta de ensino. O projeto denominado Langevin-Wallon, tinha dentre os fundamentos, educação integral, acesso à escola a todas as classes sociais, respeito as individualidades, trabalhando a partir delas as competências e singularidades de cada um; o projeto não chegou a ser implantado.

Os estudos e as teorias de Wallon inovam ao considerar o desenvolvimento da criança a partir de uma perspectiva completa, integrando os fatores orgânicos e sociais, assim como também nos estudos acerca da importância da afetividade nesse processo. O autor considerou sua importância como um domínio funcional tão importante quanto o da consciência, assim como coloca Dantas (1992, p.85), “por sua vez, na psicogenética de Henry Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento”.

O teórico deu aos dois domínios afetivo e cognitivo um carácter complementar, estando o domínio afetivo diretamente relacionado com a construção e desenvolvimento da consciência.

No campo da educação em especial propõe uma visão diferenciada das teorias dualistas da época, que separavam corpo/alma, razão/emoção, teorias que muito além de desconsiderar as influências das emoções no desenvolvimento humano, considerava a consciência como domínio superior. Segundo Leite (2006, p.16), “durante séculos o pensamento dominante sempre caracterizou a razão como a dimensão mais importante, sendo a emoção, em vários momentos históricos, considerada o elemento desagregador da racionalidade, responsável pelas reações inadequadas do ser humano”.

A partir da teoria da psicogenética o desenvolvimento da pessoa é compreendido de maneira diferenciada, o desenvolvimento intelectual não mais é

visto como objetivo central e principal do meio educacional, e sim como meio para se alcançar um objetivo maior, que é o desenvolvimento da pessoa. Assim, desconsidera-se os cenários educacionais puramente conteudistas, passando a valorizar principalmente os fatores expressivos do indivíduo “[...] afinal, a inteligência tem status de parte no todo constituído da pessoa” (GALVÃO, 1995, p.98).

O meio familiar como primeiro ambiente de socialização e aprendizagem da criança, onde ela estabelece os primeiros vínculos afetivos, exerce papel fundamental na inserção da criança nas outras instituições socializadoras, dentre elas a escola.

A família dá o ambiente para as relações íntimas e afetuosas [...] Por isso, uma das crises bem nítidas o desenvolvimento da criança é o momento em que pela primeira vez se separa da família – principalmente da mãe – e enfrenta o mundo estranho, frequentemente identificado com a escola (LEITE, 2010, p.43).

A escola se coloca como uns dos primeiros espaços socializadores, depois da família, um dos meios nos quais se desenvolvem as pessoas; se caracteriza como um microssistema da sociedade, englobando em sua constituição uma diversidade de interações, conflitos, culturas, conhecimentos e características diferenciadas entre os indivíduos que a constitui. É um sistema que faz parte da sociedade e conseqüentemente absorve e reflete seus conflitos e transformações, “essa conceituação de meio confere à escola uma responsabilidade muito grande, na medida em que ela é entendida como um dos meios funcionais” (ALMEIDA, 2000, p.79).

Se apresenta, em meio a isso, como instituição capaz de oferecer ensino sistematizado, considerando as diferenças individuais na busca do desenvolvimento e aprendizagem integral do indivíduo. Depois da família o ambiente escolar é fundamental para o processo de desenvolvimento da criança, por conta de ser um ambiente rico em aprendizados e repleto de novas oportunidades para que a criança se socialize e se envolva em um novo ambiente social que se difere do familiar.

A escola, ao possibilitar uma vivência social diferente do grupo familiar, desempenha um importante papel na formação da personalidade da criança [...] Quanto maior a diversidade de grupos de que participar, mais numerosos serão seus parâmetros de relações sociais, o que tende a enriquecer sua personalidade (GALVÃO, 1995, p.101-102).

Em síntese, o ambiente escolar, é um espaço em que as práticas educativas formais ocupam lugar central, e é nessa perspectiva que se deve considerar e

introduzir em meio a elas a diversidade de aspectos do desenvolvimento da criança e suas diferenças individuais, como os fatores culturais, sociais, afetivos e cognitivos, buscando uma prática pedagógica que compreenda o desenvolvimento integral da criança. “A educação deve ter por meta não somente o desenvolvimento intelectual, mas a pessoa como um todo” (GALVÃO, 1995, p.113-114).

Quando a criança adentra ao universo escolar ela é inserida em um ambiente completamente estranho as suas vivenciais até então, assim, é por meio das relações afetivas que se estabelecem nesse período, a sensação de importância e pertencimento, que determinaram o envolvimento que a criança irá estabelecer com a escola, e com todos os processos de ensino e aprendizagem ali presentes.

É importante que a família dê suporte nessa etapa para que a criança seja capaz de estabelecer esses vínculos que influenciaram diretamente na sua relação com o universo escolar e conseqüentemente com o processo de aprendizagem.

No entanto considerando os referenciais de lar cada vez mais enfraquecidos nos dias atuais é possível observar uma responsabilidade crescente da escola em suprir esse déficit familiar, ainda que não contenha instrumentos necessários para tal função. Essa lacuna em diversas áreas da vida familiar em especial do campo afetivo prejudica tanto o desenvolvimento da criança como do processo escolar. A escola não pode se responsabilizar completamente por essa problemática como também não pode se excluir da tarefa de auxiliar essa criança na construção dessas faltas.

[...] as exigências da vida pós-moderna têm acarretado para a escola novas atribuições para as quais não foi consultada nem se preparou. Cabia às famílias a responsabilidade do desenvolvimento das habilidades sociais e à escola a responsabilidade de ensinar. Mas isso mudou e precisamos compreender e assimilar tal mudança para revermos nossas crenças sobre o papel da escola e, em decorrência, de nossas antigas práticas pedagógicas, despedindo-nos da Pedagogia Tradicional para ingressarmos na Pedagogia da Afetividade (CARVALHO, 2014, p.136).

Fortalecer e desenvolver os vínculos afetivos especialmente na etapa da Educação Infantil é de extrema importância para todo o processo de desenvolvimento escolar da criança, já que essa é a etapa inicial da escolarização. É objetivo principal dessa fase contribuir para uma formação global da criança, o que inclui entre outras a dimensão afetiva.

Ainda que a aprendizagem de cada indivíduo se dê de maneira única e individual, por se apresentar como um processo contínuo envolvendo inúmeros fatores, que interferem diretamente nessa questão, a afetividade é um dos domínios funcionais que possui papel imprescindível nesse processo, especialmente por conta de suas influências no envolvimento que a criança estabelece com o sistema educacional, assim, qualquer instituição de educação que desconsidere esse domínio funcional no seu sistema de ensino, irá causar sem dúvidas grandes prejuízos no desenvolvimento cognitivo da criança.

Nessa perspectiva é preciso criar uma prática pedagógica que englobe todas as necessidades da criança, atendendo os fatores afetivos, cognitivos e motor, propiciando o desenvolvimento da criança em todos esses níveis funcionais, garantindo que ela se desenvolva integralmente (GALVÃO, 1995).

Valorizar e considerar o fator afetivo nos sistemas de ensino é trabalhar a construção do sujeito integralmente, e não apenas do conhecimento sistematizado. Não se limitar a essa visão desintegrada da criança deve ser o principal objetivo de todo sistema educacional.

Wallon enfatiza em sua teoria a função imprescindível do meio social no processo de desenvolvimento da criança, em sua perspectiva somos seres sociais, e a mediação social nos proporciona a possibilidade de estabelecer comunicação com o meio antes mesmo de um processo direto e declarado de comunicação. “A mediação social está, pois, na base do desenvolvimento: ela é característica de um ser que Wallon descreve como sendo “geneticamente social”, radicalmente dependente de outros seres para subsistir e se construir enquanto ser da mesma espécie” (DANTAS, 1992, p.92).

Nessa perspectiva é preciso considerar o papel do meio social no desenvolvimento efetivo dos Domínios Funcionais. Somos indivíduos geneticamente sociais construindo nossos vínculos e aprendizados a partir das trocas estabelecidas com o meio, e a escola é uma instituição social, assim, ainda que o ambiente escolar seja um espaço social estruturado e formal é função dela organizar o seu trabalho pedagógico a partir de uma perspectiva que considere a importância do seu papel na socialização dos indivíduos que a integram, se utilizando de seu espaço como local de desenvolvimento global da criança.

É importante salientar que, ainda que, a importância da afetividade no que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança seja indiscutível não é possível determinar um momento em específico em que será possível trabalhar esse domínio funcional no ambiente escolar; mesmo que existam momentos previamente determinados e planejados para se abordar questões emocionais e afetivas é papel do professor compreender que o trabalho com a emoção e os vínculos afetivos se realizam continuamente no contexto escolar. O aprendizado e o desenvolvimento como processos contínuos acontecem sem pausas, assim, por vezes as emoções e a completude afetiva apareceram em meio a esses processos, em um momento de conflito, de brincadeira ou de atividade, e cabe ao professor saber interferir construindo e estimulando o domínio afetivo da criança.

A Educação Infantil como primeira etapa da educação básica possui papel de extrema importância no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento da criança, é ela a responsável pelo primeiro contato com a educação formal e por dar base para todas as etapas seguintes do ensino educacional.

Portanto, construir e desenvolver conceitos que serão importantes para todo processo de educação formal compreende uma das mais importantes funções desta etapa de ensino.

A teoria de Wallon demonstra também a importância de se trabalhar o domínio afetivo com o objetivo de auxiliar a criança nas soluções de conflitos. É preciso trabalhar as emoções com a finalidade de desenvolver meios que auxiliem a criança a construir a partir de suas respostas emocionais frente as situações, construções mentais eficientes e inteligentes, onde as emoções se tornem mais reduzidas e organizadas.

A emoção traz consigo a tendência para reduzir a eficácia do funcionamento cognitivo; neste sentido, ela é regressiva. Mas a qualidade final do comportamento do qual ela está na origem dependerá da capacidade cortical para retomar o controle da situação. Se ele for bem-sucedido, soluções inteligentes serão mais facilmente encontradas, e neste caso a emoção, embora, sem dúvida, não desapareça completamente (isto significaria atingir um estado não emocional, o que não existe, já que para Wallon, a afetividade é componente permanente da ação, e se deve entender como emocional também um estado de serenidade), se reduzirá (DANTAS, 1992, p.88).

É papel da escola auxiliar nesse processo de construção e compreensão das respostas emocionais tão presentes no universo da criança, descaracterizando a visão errônea da emoção, tão observada principalmente no âmbito educacional.

“É possível descrevê-la como potencialmente anárquica e explosiva, imprevisível, e por isso assustadora. Está aí a razão pela qual é tão raramente enfrentada pela reflexão pedagógica” (DANTAS, 1992, p.88). Nesse ponto fica claro o desconhecimento sobre o domínio afetivo, sendo assim negligenciado pelo contexto educacional.

Sobre essa questão Dantas destaca que, “tão raramente tematizada, esta questão passa assim para o primeiro plano: a educação da emoção deve ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica, o que supõe o conhecimento íntimo do seu modo de funcionamento” (DANTAS, 1992, p.89).

Ligado ao âmbito educacional e ao pensamento de predominâncias entre os domínios cognitivo e afetivo como já foi abordado inicialmente, Dantas (1992) apresenta a partir da concepção da teoria de Wallon, a forma que a escola deveria se organizar para abarcar todo processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Essa sucessão de predominâncias corresponde a uma sequência de necessidades a serem atendidas; fica bem claro, embora apenas implícito na teoria, o que cabe à educação em cada um dos seus momentos. A satisfação das necessidades orgânicas e afetivas, a oportunidade para a manipulação da realidade e a estimulação da função simbólica, depois a construção de si mesmo. Esta exige espaço para todo tipo de manifestação expressiva: plástica, verbal, dramática, escrita, direta, ou indireta, através de personagens suscetíveis de provocar identificação. Uma dieta curricular exclusivamente constituída de atividades de conhecimento da realidade estaria obstruindo grandemente o desenvolvimento, se esta concepção estiver correta” (DANTAS, 1992, p.95).

Assim, a Educação Infantil engloba uma infinidade de especificidades que se relacionam com a sua função de primeira etapa de educação da criança. Nos primeiros anos de vida, a criança conhece e se relaciona com o mundo de uma forma muito particular, o que demanda um ambiente educacional com características amplas, integrais, globais, que considerem uma formação além do mero conhecimento sistematizado, propiciando a criança nessa fase da vida condições favoráveis para o seu desenvolvimento integral. “Quanto ao aprendiz, liga-se aos objetos de conhecimento, também por mediação cognitiva, intelectual, relacional e afetiva” (CARVALHO, 2014, p.150).



É preciso que a Educação Infantil compreenda sua importância como primeira etapa de ensino da criança e se constitua a partir das necessidades que essa fase da vida apresenta.

Conforme visto, considerar o desenvolvimento do domínio afetivo na construção das práticas educacionais presentes nessa fase escolar contribuem fortemente na busca por um ensino que de fato integre todas as dimensões do sujeito.

### **3 CONTRUÇÃO DE CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Anteriormente a Constituição Federal (BRASIL, 1988) que reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, este contexto educacional era visto como uma etapa não formal da educação se colocando como anterior a etapa de escolarização, como parte individual e independente, que nada mais deveria do que preparar a criança para as etapas seguintes da escolarização.

Por meio dos documentos históricos voltado a construção do currículo da educação básica é possível observar a busca por normatizar e caracterizar a Educação Infantil, porém, é importante destacar a lentidão desse processo, principalmente nessa etapa de ensino, isso se dava principalmente pela desvalorização que a etapa continha.

Em 2009 por meio da emenda constitucional nº 59 (BRASIL, 2009) define-se como obrigatório o oferecimento da educação básica dos 4 aos 17 anos. Desse modo, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para crianças de 4 e 5 anos. A Resolução nº 5, (BRASIL, 2009) traz em seus escritos a obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil de crianças de 4 ou 5 anos de idade e fixa em seu texto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, reunindo os princípios, fundamentos e procedimentos que devem orientar as propostas curriculares da educação básica. No entanto, é apenas em 2013 com a Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), que essa etapa de ensino é integrada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9394 (BRASIL, 1996) que fundamenta o cenário educacional brasileiro.

A etapa da Educação Infantil sempre se configurou a partir de uma concepção assistencialista, ainda que assegurada por lei como parte integrante da Educação Básica. Dessa maneira, sua função, por um longo tempo foi repleta de aspectos relacionados a assistência e cuidado apenas. As transformações econômicas e sociais provocavam mudanças nas relações de trabalho, sendo crescente a inserção da mulher no mercado de trabalho, transferindo cada vez mais o cuidado da família para essa nova instituição, a escola, inicialmente denominada como, pré-escolas, berçários e/ou jardins de infância.

É crescente as transformações no que se refere a concepção da Educação Infantil no país, muito mais do que função de cuidado ela é cada vez mais, vista

como parte importante no processo educacional da criança. Nessa perspectiva ela não deve ser vista nem como antecipação, nem como extensão do Ensino Fundamental, mas como parte integrante de todo processo de ensino.

Essa primeira etapa da educação da criança por diversas vezes é o primeiro contato que ela tem com um meio socializador estruturado, a partir de onde a criança irá construir suas vivências e conhecimentos fora do espaço familiar, assim mais do que uma etapa que integra todo processo educacional, a Educação Infantil é o primeiro que se apresenta na vida da criança.

Com isso, mais do que objetivo, é dever dessa etapa de ensino, auxiliar no desenvolvimento integral da criança e contribuir para a sua inserção nesse novo espaço socializador que é a escola. Assim como as outras, essa etapa deve ser bem desenvolvida e aproveitada auxiliando a criança nas etapas seguintes e no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem como um todo.

A educação infantil é uma área que encontra grandes complicações quanto a sua articulação entre educação e cuidado, por vezes desvalorizam essa etapa de ensino ou as desconfiguram, espelhando sua estruturação no ensino fundamental onde a relação de ensino aprendizagem se concentra nos aspectos cognitivos; excluem características específicas dessa etapa, desvalorizam principalmente o ato de cuidar como possibilidade de ensino e desconsideram a importância deste no processo educativo da criança.

Por conta desta desvalorização considerando o ato de cuidado como função inferior é possível observar este tipo de trabalho sendo confiado a pessoas que não possuem conhecimentos acerca do processo pedagógico e de desenvolvimento da criança, prejudicando todas as possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem desse momento.

Geralmente essa desvalorização acontece, pois, a Educação Infantil tende a espelhar suas práticas educativas nas outras etapas de ensino, onde o enfoque do ensino-aprendizagem se direciona a aspectos cognitivos e onde os demais aspectos principalmente os relacionados a cuidados, e afetos são postos a segundo plano.

Por vezes essa comparação que a Educação Infantil estabelece com as etapas seguintes do ensino, desconfiguram o objetivo real dessa etapa e prejudica a construção de práticas educativas que se relacionem de fato com as necessidades

da faixa etária atendida. O fato de Educação Infantil não promover aprendizagens específicas não diminui sua importância extrema na formação do indivíduo, pelo contrário, demonstra sua complexidade na busca por proporcionar uma infinidade de práticas e experimentações que contribuirão diretamente no desenvolvimento e aprendizagens seguintes da vida.

É papel da Educação Infantil propiciar a criança interações das mais diversas, pois é a partir desses elementos diversificados e heterogêneos que ela enriquecerá seu repertório. Essa diversidade ultrapassa a definição de quantidade, é preciso que a diversidade contenha qualidade e contemple as múltiplas dimensões humanas, entre elas as características únicas e individuais de cada um.

Nessa etapa de ensino o conhecimento não tem enfoque sobre aspectos cognitivos, nessa fase o conhecer e o aprender para a criança só tem sentido quando é articulado as diversas dimensões humanas, com isso, as práticas educativas devem ter como eixo os aspectos físicos, sociais, emocionais, afetivos, cognitivos, de forma integrada, e construindo a partir deles conhecimentos que se relacionem com as necessidades dessa etapa.

O professor deve atender ao universo desejante dos alunos, criando espaços para interagirem com seus colegas e desenvolverem seus sentimentos de afetividade, o que vai beneficiar a interação com os conteúdos acadêmicos e na construção de conhecimentos com autonomia (CARVALHO, 2014, p.147).

O grande desafio é que o currículo e mais precisamente as práticas educativas dessa etapa de ensino respeitem as especificidades e individualidades de cada indivíduo e propicie situações que colaborem com o desenvolvimento, a expressão, a convivência, a interação e a aprendizagem, em um ambiente onde todo o contexto seja pensado para a ascensão da criança, considerando integralmente as diferentes esferas do desenvolvimento e da aprendizagem dela.

## 4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p.7).

Basicamente o documento se apresenta como, “Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017, p.8). Destacando como principal objetivo o oferecimento igualitário de aprendizados educacionais, respeitando as diversidades e abarcando em meio a isso o conceito de equidade que considera reconhecer as diferentes necessidades do indivíduo.

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 [...] os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2017, p.15).

Com a homologação da BNCC os sistemas de ensino deverão se utilizar dos conhecimentos curriculares comuns contidos no documento para elaborar seus currículos, se baseando nas aprendizagens essenciais apresentadas, e transformando em ações as propostas que o documento define considerando a realidade vivenciada em cada instituição escolar.

### 4.1 Fatos Históricos

O debate acerca da necessidade de uma base comum curricular para todo o país não é recente, pois, a proposta de um documento norteador que definisse os conhecimentos e conteúdos essenciais que todos os alunos deveriam aprender, já é discutida desde a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), onde se reconhece o direito de acesso de todos a educação, bem como a necessidade de se fixar conteúdos mínimos, oferecendo assim uma educação básica comum em todo país.

“Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Enfatizando desde então uma educação integral:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Posteriormente a LDBEN (BRASIL, 1996) acentua a responsabilidade da União em determinar uma Base Nacional Comum para a educação básica, com função de nortear a construção dos currículos, podendo ser complementada pela escola levando em consideração seu contexto e suas especificidades.

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).

No que se refere a Educação Infantil é importante salientar que essa etapa de ensino só foi incorporada na LDBEN, com função obrigatória a partir dos 4 anos de idade em 2013, com a Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013). Essa regulamentação na LDBEN (BRASIL, 1996) oficializa a mudança feita na Constituição Federal (BRASIL, 1988), por meio da Emenda Constitucional nº59 (BRASIL, 2009), pois, anteriormente a Educação Infantil não integrava as etapas de ensino a partir da obrigatoriedade.

Com a incrementação dessa etapa de ensino como a primeira da educação básica, a LDBEN (BRASIL, 1996) também apresenta em seu texto a função que ela continha, que era a de promover o desenvolvimento integral da criança.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013).

A partir dessa necessidade de oferecer a todos uma formação básica comum, necessitando então de um conjunto de diretrizes que fossem capazes de auxiliar na construção dos currículos, após a Constituição Federal (BRASIL, 1988) que assegurou o direito de acesso de todos a educação e a LDBEN (BRASIL, 1996) a lei brasileira mais importante no que se refere a educação brasileira, surgiram outros documentos que tinham o intuito de direcionar a estruturação dos conteúdos educacionais.

Entre eles está os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) que cumpria função norteadora, este se colocava como referência para orientar o trabalho dos educadores na etapa do ensino fundamental,

desconsiderando a Educação Infantil, não continha poder de lei, com isso, não possuía obrigatoriedade.

Em 1996 foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), que determinava metas e estratégias que deveriam ser desenvolvidas, em função da melhoria da qualidade da educação no país. O plano tem validade de 10 anos e estabelece metas a serem atingidas nesse período, apesar de elaborado em 1996 o documento vigorou entre os anos de 2001 a 2010.

O PNE foi um plano educacional importante, já que continha objetivos e metas direcionadas a questões primordiais da educação, no entanto, diversas metas não foram alcançadas e questões significativas não foram consideradas no documento.

Já em 1998, foi criado o primeiro documento nacional que considera a importância do currículo da Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), o documento tinha por objetivo contemplar orientações didáticas para os educadores servindo como um guia para os profissionais que atuavam com essa etapa de ensino (BRASIL, 1998).

Esse primeiro documento que contempla o currículo da Educação Infantil, em 2010 se integra a um novo documento, esse novo documento resulta da Resolução Nº 5/2009 (BRASIL, 2009), do Conselho Nacional de Educação, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, essa resolução reformula e normatiza a questão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica no país, passando a ser obrigatória para crianças de 4 e 5 anos de idade.

Esse é um momento de grandes reconfigurações no cenário da educação do país, uma das mudanças é o Ensino Fundamental de nove anos, assim crianças de seis anos passam a ser integradas ao Ensino fundamental, deixando a Educação Infantil responsável por crianças de zero a cinco anos e onze meses.

Em 2013, são elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, onde as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil se articulam, esse novo documento é instituído pela Resolução Nº 4/2010 (BRASIL, 2010) e se apresenta como um conjunto de determinações normativas com o intuito de orientar o planejamento dos currículos; sua elaboração tinha como objetivo

promover uma educação com equidade de aprendizagem, garantindo a todos os mesmos conteúdos básicos fixados.

No ano seguinte, em 2014, foi sancionado um novo Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu 20 metas a serem atingidas nesse período (BRASIL, 2014).

O plano foi construído de forma coletiva, e tramitou no Congresso Nacional por mais de quatro anos até sua aprovação, assim, algumas ações prescritas no documento possivelmente já haviam sido postas em prática antes mesmo de o plano ser aprovado.

Entre as 20 metas elencadas pelo PNE, algumas delas faziam alusão à elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular.

Assim, com todo esse aparato histórico, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) é embasada por lei, e se configura desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), onde desde então se demonstra a importância de uma Base Nacional Comum, que elenque os conhecimentos mínimos para a educação básica do país.

#### **4.2 A Base Nacional Comum Curricular na Etapa da Educação Infantil**

No que se refere a Educação Infantil é possível observar que seu processo de reconhecimento como parte integrante da educação básica é mais recente do que todas as outras etapas. Ainda que em 1988 a Constituição Federal reconheça o direito da criança ao sistema educacional, é só na LBDEN (BRASIL, 1996) que se denomina essa etapa de ensino como *Educação Infantil*, ainda assim, é somente em 2009 que a mesma é reconhecida como etapa obrigatória a partir dos 4 anos.

É inegável que a integração dessa etapa ao sistema de ensino foi resultado de grandes lutas e demonstrou uma grande conquista para a etapa da Educação Infantil. Essa integralização ao sistema de ensino, estando esta etapa presente nos últimos documentos norteadores dos currículos, mais recentemente na BNCC, é um importante passo na valorização e reconhecimento, conferindo a etapa da Educação Infantil um lugar de grande importância no contexto educacional do país. “Com a inclusão da Educação Infantil na BNCC, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.34). Assim como demonstra Campos e Barbosa (2015):



Ainda que pesem os avanços observados tanto no nível teórico quanto na própria organização das instituições de educação infantil, os desafios são muitos, sobretudo, no campo da prática. Dessa forma, as discussões sobre currículo e orientações pautaram as agendas acadêmicas e do próprio governo federal, no início do século XXI. Entretanto, as pesquisas continuam a indicar que as práticas cotidianas ainda são sistematizadas muita mais numa concepção próxima do ensino escolarizante do que na lógica indicada nas diretrizes curriculares. Esse fato reverberou em novas discussões, pesquisas e orientações que acabaram também justificando a necessidade de uma Base Nacional Comum (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p.358).

No que se refere a estruturação da BNCC é primordial que ao longo de todo processo da educação básica a criança desenvolva as dez competências gerais apresentadas no documento, o resultado dessas competências estaria ligado a uma formação integral do sujeito, e para que essas competências sejam alcançadas cada etapa assume papel indispensável nesse processo, entre elas a educação infantil.

Na Educação Infantil o documento estrutura essa etapa se guiando a partir de Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, considerando esses direitos são instituídos cinco Campos de Experiência nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver. Por fim, dentro desses Campos de Experiência são elencados Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que se organizam em três grupos de faixa etária, definindo objetivos específicos a cada uma delas.

São assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento; 1. Conviver; 2. Brincar; 3. Participar; 4. Explorar; 5. Expressar e 6. Conhecer-se, eles pautaram o processo de desenvolvimento e aprendizagem nessa etapa.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significado sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p.35).

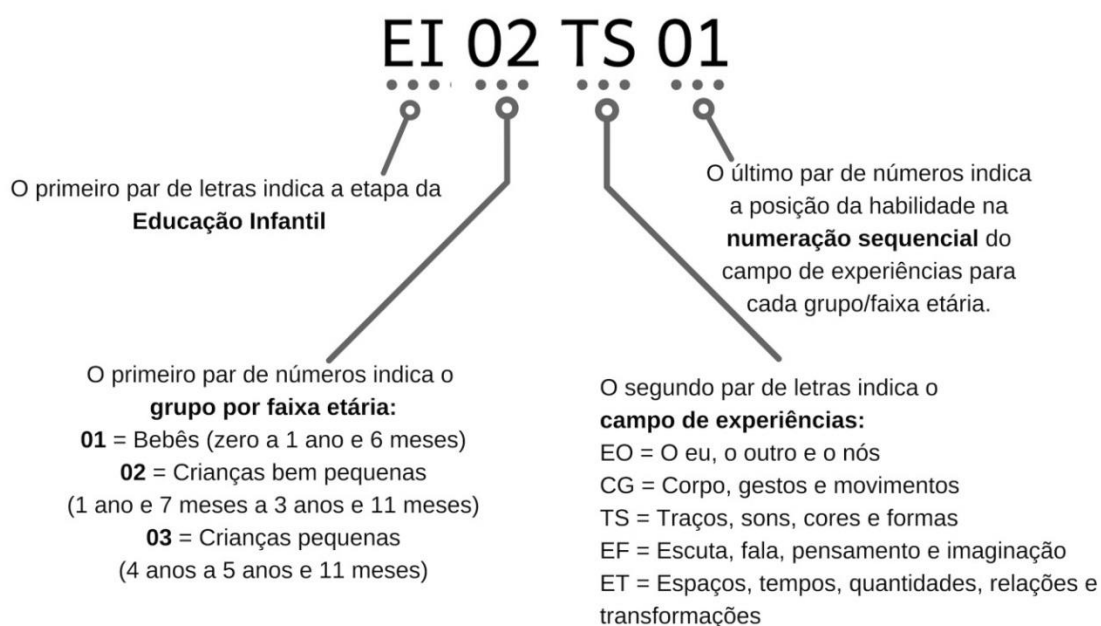
Dentro destes direitos de aprendizagem e desenvolvimento se encontram cinco campos de experiência, nos quais a criança aprende e se desenvolve; 1. O eu, o outro e o nós; 2. Corpo, gestos e movimento; 3. Traços, sons, cores e formas; 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos se relacionam com os conhecimentos que devem ser oportunizados as crianças e estando aliados a suas experiências.

Em cada um desses campos o documento estabelece objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se organizam por meio de três grupos separados por faixa etária:

1. Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)
2. Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
3. Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

Assim, cada objetivo se organiza por volta das necessidades e características de desenvolvimento de cada faixa etária, no entanto não devem ser considerados rigidamente, ao passo que existem fatores e ritmos que influenciam nessa questão. Os Objetivos de Aprendizagem se organizam por meio de um código alfanumérico, que se compõe conforme demonstração na Figura 1, a seguir:

**Figura 1** – O Código alfanumérico e sua construção na etapa da Educação Infantil.



Fonte: BNCC, 2017.

Deste modo, os códigos alfanuméricos são uma forma simplificada de explicar as etapas que os Objetivos se referem.

### **4.3 Importantes apontamentos sobre a Base Nacional Comum Curricular**

A discussão no que se refere a uma Base Nacional Comum Curricular não é recente conforme foi exposto anteriormente, porém, mesmo contando com uma trajetória histórica até a chegada de sua real discussão e formulação, muito ainda se discute a respeito de sua finalidade, elaboração, conteúdos e diversas outras questões que envolvem o tema.

As discussões se dão principalmente pelo fato da proposta de um documento dessa magnitude representar uma complexidade imensa, tanto no que se refere a sua discussão e elaboração quando a sua implementação. Basicamente “a Base Nacional Comum Curricular está diretamente relacionada à redução das desigualdades e à qualidade da educação” (CNTE, 2015, p.418), o que só aí já geraria diversos debates.

A construção e a organização curricular sempre estão ligadas a realidade política, econômica, social, educacional e cultural, assim em meio as políticas públicas, ligadas principalmente com a esfera educacional, a BNCC busca se relacionar com as problemáticas presentes nessas esferas, expressando sua compreensão acerca delas e contribuindo na construção de currículos que de fato contenham mais equidade.

Muitos pontos podem ser analisados a partir da discussão, tessitura, e implementação do documento, assim, durante todo processo de elaboração bem como de aprovação e implementação, muito se analisou e ainda se analisa criticamente acerca do documento. É importante salientar que, ainda que algumas críticas opostas a base sejam conflitantes a outras que apoiam o documento, muitos dos posicionamentos, sejam eles contrários ou a favor, são convergentes. É preciso uma análise minuciosa buscando refletir criticamente a partir dos apontamentos que envolvem o documento, pois, só assim poderá ser possível definir um posicionamento quanto ao tema.

A partir dessa separação entre oposição e aceitação de uma base curricular comum, se assim podemos definir, alguns pontos, entre eles os mais importantes serão aqui apresentados, para que com isso seja possível fazer uma apreciação crítica e formular se não um posicionamento ao menos uma compreensão reflexiva dos desafios, deficiências e contribuições que a proposta representa.

#### 4.4 Oposição a uma Base Nacional Comum Curricular

Entre os pontos contrários a elaboração de uma Base Nacional Comum, se encontram questões como: homogeneização do ensino, descaracterizando a identidade de cada sistema escolar, concebendo o documento como uma receita prescrita da prática pedagógica, desqualificando a autonomia do trabalho docente como expõe a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (2015):

No que se refere à formulação de uma base nacional comum, a principal preocupação dos trabalhadores em educação reside na predisposição desse referencial a se transformar em verdadeiro currículo único e mínimo, abdicando do processo de conhecimento criativo, pautado na autonomia escolar e no respeito à diversidade do povo brasileiro. O currículo mínimo, a pretexto de servir de mecanismo para se atingir melhor padrão de qualidade, enseja um ensino pasteurizado, conteudista, antiplural e antidemocrático na medida em que retira a autonomia dos sistemas de ensino, das escolas e dos profissionais da educação (CNTE, 2015, p.412).

Entre os críticos, a elaboração do documento era vista como uma forma de controle e regulação do sistema escolar, afim de padronizar as práticas pedagógicas.

[...] é imprescindível que a proposta de base nacional não tolha a liberdade de organização curricular das escolas, sobretudo através da implementação da gestão democrática e de construção dos PPP; tampouco pretenda engessar a atuação profissional de professores e funcionários, que precisam ter na “base” um referencial para o trabalho e nunca uma prisão de conteúdos com formas de desenvolvimento para cada fase dos estudantes (CNTE, 2015, p.414).

Estudiosos contrários a base afirmavam que seria completamente difícil elaborar um documento que unificasse o currículo, por conta das múltiplas diferenças sociais presentes; essa crítica se vale da concepção de currículo mínimo comum que a base representa, ainda que seja importante salientar que o documento reconhece que a escola não deve limitar o seu processo de ensino e aprendizagem a mera reprodução dos conteúdos presentes no documento, mas sim aprimorá-los, conforme exposto adiante.

Outro ponto de grande importância e discussão no que se refere a discordância ao documento é a valorização de determinados conhecimentos em detrimento de uma pluralidade de outros existentes. Nessa perspectiva seriam privilegiadas apenas os saberes da cultura dominante, não dando margem a outras considerações, com isso:

Essa perspectiva contribuiria para tornar ainda mais visíveis as diferenças entre os que sabem e os que não sabem, visto que os grupos não contemplados com seus saberes, histórias, culturas, ao não se reconhecerem, encontrariam mais dificuldades para se adequarem ao que é entendido pelos formuladores do currículo como “conhecimento comum ou universal” (CÓSSIO, 2014, p.1587).

Ainda sobre essa questão, continua:

A padronização curricular pela definição dos conhecimentos adequados para cada etapa e componente a ser ensinado e aprendido pelas crianças e jovens, mais do que promover a inclusão, poderá tornar visíveis as desigualdades, pois se corre o risco de não contemplar as diferenças e multiplicidades culturais, econômicas e sociais. Na perspectiva de um padrão curricular nacional, ao eleger os conteúdos escolares, outros conteúdos poderão ser esquecidos e, portanto, muitos saberes poderão ser silenciados, ou, ainda, algumas representações e discursos discriminatórios, conservadores e excludentes poderão ser naturalizados, uma vez que somente alguns pontos de vistas serão privilegiados (CÓSSIO, 2014, p.1581).

Essa crítica se relaciona aos interesses políticos que estariam implícitos na elaboração do documento, no que existiria uma intenção implícita de controlar e regulamentar as práticas pedagógicas, a partir de saberes pré-determinados que iriam de encontro aos interesses políticos.

Elaborar um documento referencial que tem em sua completude um conjunto de conteúdos que são vistos como mínimos e indispensáveis, cria-se uma ideia de apoderamento desses conteúdos, dando margem assim ao controle e a difusão limitada do conhecimento. Assim, como coloca Lopes (2015, p.458) o documento também “contribui para frear projetos contextuais e se tornar referência única”.

Criticam também o fato do documento se caracterizar a partir de uma busca por objetivos comportamentais, buscando alcançar esses objetivos a partir dos componentes curriculares descritos em cada etapa de ensino. Aqui demonstra-se uma dificuldade quanto a avaliação, já que seria absolutamente complicado avaliar o aluno quanto ao seu alcance aos objetivos descritos nas etapas, já que cada um possui suas individualidades e dificuldades, que são típicas do processo de desenvolvimento.

Muito comentadas também estão as lacunas contidas na BNCC acerca da inclusão das diferenças, sejam étnicas, sociais, de orientação sexual e de gênero. No que se refere ao documento:

os conteúdos [...] são vagos nas questões relativas à inclusão das diferenças étnicas, sociais, de gênero e de orientação sexual num projeto de nação humanitário e igualitário [...] a diversidade e a pluralidade

humanas, embora sejam tratadas no documento, devem merecer mais atenção” (CNTE, 2015, p.416).

Referente as avaliações, as críticas se acentuam. Os grupos defensores da base apresentam a possibilidade de inverter o processo de avaliações do sistema educacional, no que em vez das avaliações ditarem o currículo seria o currículo, no caso BNCC, que definiria e daria condições para que as avaliações fossem formuladas. Contudo, os grupos que se opõe a base demonstram que ainda que isso aconteça as avaliações continuariam pautada em um currículo homogêneo, não conseguindo assim dar conta das múltiplas diversidades existentes, nessa diversidade estariam os maiores excluídos pelo processo anterior de avaliação, ou seja, de qualquer forma as avaliações seriam excludentes e estandardizadas. “Novamente, retoma-se a questão do direito e da obrigação de aprender, pois aqueles que não conseguirem aprender o considerado necessário confirmarão a sua condição de excluídos, serão responsabilizados pelo próprio fracasso” (CÓSSIO, 2014, p.1584).

Retomar a avaliação como produto, como resultado de uma prova, pouco ou nada contribui para informar em relação à qualidade da escola, da rede/sistema educacional, pois outros fatores que influenciam diretamente a relação pedagógica e a aprendizagem não são considerados, tais como a estrutura física, material, didática e pedagógica da escola; o reconhecimento, a valorização e as condições de trabalho dos professores; o espaço da comunidade onde está inserida a escola; a situação de vida dos estudantes, entre outros (CÓSSIO, 2014, p.1583).

A avaliação precisa ser considerada amplamente, abarcando uma infinidade de fatores que estão relacionados a ela, além de, cumprir sua função de apresentar a realidade educacional.

#### **4.5 Defesa a uma Base Nacional Comum Curricular**

No que se refere a defesa de uma Base Nacional Comum Curricular é possível observar que esse viés não se qualifica em um cenário inexistente de críticas, pelo contrário, também faz uso delas, porém utilizando-as para analisar a elaboração e constituição da BNCC, a partir de um olhar crítico e questionador, sem abandonar a análise dos pontos positivos e de contribuições do documento.

Essa parcela que justifica a existência de uma BNCC defende pontos importantes que em determinados momentos entram em conflito com os grupos contrários a elaboração da Base. No entanto, ambos contribuem fortemente a uma análise crítica do documento, demonstrando pontos de análises importantes.

A favor do documento enfatizam que a proposta se justifica por representar um instrumento que poderia democratizar o conhecimento, já que definiria uma base comum de currículo para o amplo contexto educacional, o que permitiria maior viabilidade na garantia dos direitos de aprendizagem, essa visão compreende que a difusão de uma base nacional comum, no qual exista conhecimentos mínimos que devam ser contemplados por todas as realidades educacionais do país, garantiria ainda que minimamente a diminuição da desigualdade no contexto escolar, buscando, mesmo de maneira discreta, uma educação mais justa e de qualidade para todos. Como apresenta Cóssio (2014):

A justificativa da proposta de um currículo nacional está amparada [...] na redução das desigualdades regionais, garantindo o direito à aprendizagem. Há a argumentação de que quanto maior é a vulnerabilidade em que estão inseridos os alunos, menor é a sua aprendizagem, quando justamente ela deveria ser assegurada para quebrar o ciclo de exclusão e pobreza a que esses alunos estão submetidos (CÓSSIO, 2014, p.1579).

Esse conjunto mínimo de saberes auxilia na difusão de conhecimentos comuns, quebrando barreiras de desigualdade especificamente no que se refere aos conteúdos de aprendizagem. A preocupação tão propagada de equidade que seria um dos principais objetivos da BNCC se demonstraria nessa disseminação de conhecimentos comuns, ainda que equidade não seja o mesmo que igualdade. É importante que condições mínimas de igualdade estejam presentes, para que partir disso se tenha margem a análise de necessidades específicas. Todos devem ter acesso a condições básicas de conhecimento e aprendizagem, e isso se iniciaria com a definição clara dos conteúdos que todos tem o direito de aprender.

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Nesse processo, 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).

Para Burgos (2015, p.25) “a flexibilidade em relação ao que deve fazer parte do mínimo obrigatório do direito a aprendizagem impede que todos os jovens compartilhem um conjunto de saberes comuns, e o resultado, como se sabe, é a reprodução da desigualdade”, essa seria para ele uma das consequências da autonomia das instituições na construção dos currículos, sem um documento que se apresentasse como base para isso.

A base deve apresentar entre outras contribuições a possibilidade de acabar com a rigidez de um currículo pouco flexível em que raramente é possível fazer interligações e articular conteúdos, assuntos presentes nos diversos campos disciplinares.

Uma abordagem que articule os campos disciplinares, especialmente dos que se comunicam em áreas mais amplas de conhecimento, é essencial para se passar de um saber fragmentado e setorizado para uma compreensão mais articulada e dinâmica (CNTE, 2015, p. 413).

Contar com um documento que propicie uma visão ampla dos conteúdos indispensáveis em cada etapa, possibilita que o educador crie situações interdisciplinares, estimulando um aprendizado que vá além, ultrapassando as barreiras conteudistas e limitadas do conhecimento.

#### **4.6 Reflexões sobre a Base**

Compreender o documento como único fator capaz de transformar a realidade educacional, é ingênuo e uma conquista pouco provável de se tornar real com apenas uma parte do todo, que é o sistema educacional. O currículo é um entre tantos fatores que envolvem esse sistema. O sucesso escolar não depende somente de elaboração de currículos de qualidade, e alcançar os objetivos propostos nesses currículos não se depende apenas de sua elaboração e difusão no sistema educacional;

É fundamental entender que a BNCC não será suficiente para sozinha, promover o necessário salto de qualidade da educação pública brasileira. De toda forma, a Base faz parte do extenso rol de políticas necessárias para que esse salto seja possível – é necessário, entre outros pontos, financiamento adequado, condições de trabalho, formação continuada, valorização salarial e profissional dos trabalhadores da educação. Apenas dessa forma as escolas serão capazes de cumprir seu papel social, assegurando inclusão e qualidade do ensino a todos os estudantes (CNTE, 2015, p.419).

Ainda sobre isso, o CNTE (2015) destaca:

Em suma, nenhuma teoria educacional, por mais inovadora, democrática e engajada no processo de construção social do conhecimento conseguirá ser processada nas atuais estruturas de nossas escolas. Isso porque o “sucesso escolar” exige conhecimento profundo dos atores escolares [...] e garantia de insumos indispensáveis à qualidade da educação, que vão da infraestrutura e dos suportes pedagógicos à valorização dos profissionais, que por sua vez necessitam de formação e condições de trabalho adequadas para implementar a proposta curricular (CNTE, 2015, p.419).

Assim, é possível identificar a importância dos demais outros fatores que envolvem o ensino, porém, ainda considerando a extrema importância desses



múltiplos fatores a contribuição que o currículo representa para a qualidade do ensino não deve ser inferiorizada. Já que:

[...] um projeto de escola com padrão de qualidade nacional, pretendido pela sociedade e objetivo maior do Plano Nacional de Educação, requer, além de insumos financeiros e pedagógicos compatíveis com a equalização das oportunidades regionais e sociais, também um referencial curricular que garanta a aprendizagem de determinados conteúdos (de base nacional) por todos os estudantes matriculados nos diferentes anos/séries do nível básico (CNTE, 2015, p.412).

Com uma visão errônea e sem uma análise crítica das contribuições do documento para a melhora da qualidade da educação “a BNCC corre o risco de se transformar em mero currículo mínimo, abrindo caminho para que esse mínimo acabe se tornando o máximo de conteúdo oferecido à imensa maioria dos estudantes brasileiros” (CNTE, 2015, p.419).

Por conta disso a Base não pode e não deve se apresentar como algo fechado, imutável e inflexível, os direitos, bem como os objetivos de aprendizagem que estão descritos no documento e que os estudantes devem alcançar a fim de cada etapa precisam ser considerados como parâmetros e não como finalidade absoluta; “é fundamental respeitar o tempo de aprendizagem de cada estudante e dar autonomia às escolas para determinar processos internos de avaliação e de recuperação estudantil” (CNTE, 2015, p.417).

A Base deverá além de se colocar como um documento norteador para a elaboração dos currículos específicos de cada realidade escolar, também se articular a outras políticas educacionais como: formação de professores, produção de materiais didáticos e avaliação. Nessa perspectiva a base influenciaria diretamente na reformulação das políticas educacionais existentes, propondo novos métodos de avaliação, nos quais os referenciais avaliativos considerem as reais condições de aprendizagem, maior igualdade na produção de materiais didáticos e uma formação continuada de professores que aprendam a pensar a base a partir de uma concepção crítica e contribuinte, tanto na equidade dos conhecimentos para os educandos, quanto pelas maiores possibilidades de ensino para os educadores.

Na questão que se refere as avaliações o CNTE (2015) apresenta um ponto importante a ser analisado. É preciso que a Base auxilie na transformação das avaliações standardizadas, para que isso aconteça não pode se tornar referência

única, desconsiderando a luta por uma educação e formação integral do indivíduo, a partir de suas individualidades. Assim:

[...] é essencial que a proposta de base nacional não tome todo o espaço dos conteúdos a serem trabalhados pelas escolas (e cobrado nos testes nacionais), pois assim ela corre sério risco de tornar-se a “totalidade” ou o “objetivo central” do processo de aprendizagem escolar, o que seria inadmissível diante das diferenças étnicas, raciais e socioculturais que predominam num país com extensão continental como a do Brasil (CNTE, 2015, p.414).

O processo de construção participativa do documento é um ponto comum de apreciações, tanto dos grupos que defendem quanto dos que se opõe a proposta, as opiniões se dividem, mas uma grande parcela evidencia o caráter ilusório das contribuições dos envolvidos no sistema educacional para a construção do documento. Ainda que os movimentos que se relacionam com a elaboração do documento afirmem a contribuição participativa e democrática, algumas pesquisas oferecem um olhar diferente, demonstrando que diversas sugestões e contribuições das mais diversas não foram acatadas.

Sendo esse fato verdade ou não, fica claro principalmente no ambiente educacional pouca intimidade com o documento e principalmente com o seu conteúdo, possuindo uma significação limitada para a maioria dos profissionais de educação. Com isso, o risco é que a Base seja como tantas outras determinações, que são implementadas verticalmente e que o professor precisa a todo custo adequar.

Analisando a questão com esse olhar retornamos ao que Santos (1996, p.19) explica sobre esse fato quando diz que “quem aplica o conhecimento está fora da situação existencial em que incide a aplicação e não é afetado por ela”. É exatamente o que acontece nas implementações verticalizadas, e ainda continua com outra preocupação, que nessa implementação se considera “uma única definição da realidade dada pelo grupo dominante e força-a. Escamoteia os eventuais conflitos e silencia as definições alternativas”. É a partir desse olhar que retomamos também os interesses implícitos da cultura dominante na disseminação dos conteúdos a serem aprendidos.

A Base não pode e não deve se apresentar como um currículo único, no qual o ambiente escolar se limite a mera reprodução dos conteúdos contidos nela; muito pelo contrário, é preciso que ela seja usada como direcionamento para a prática

pedagógica, trazendo amparo e contribuições, para que esses interesses políticos principalmente sejam minimizados.

Com tudo que foi apresentado é preciso que não se tome partido de um grupo ou de outro, para analisar o que a BNCC vai representar para a educação com a sua implementação é preciso um olhar crítico, repleto de questionamentos, dúvidas, apontamentos. Só assim é possível analisar as contribuições, falhas, deficiências, lacunas, enfim, os pontos que de fato necessitam ser analisados para um diagnóstico verdadeiramente crítico e imparcial.

O importante não é se colocar contra ou a favor ao documento, afinal, ele já está em processo de implementação. O fato mais importante agora, talvez seja, pontuar suas contribuições mais significativas para a construção de um currículo escolar pautado no ideal de aprendizagem e desenvolvimento integral e superar as deficiências e faltas quanto a assuntos excluídos ou pouco enfatizados e que fazem parte dessa educação integral do sujeito. Talvez, se fosse preciso definir ou considerar uma pequena parcela de tudo que o documento apresenta, deveríamos considerar o seu caráter de referência, de mínimo.

Sem dúvidas é preciso que as escolas, as equipes gestoras, os professores, os envolvidos na educação como um todo construam seu currículo individual levando em conta a BNCC, mas não somente ela, pois só assim teremos um currículo escolar mais completo e minimamente voltado ao desenvolvimento integral da criança.

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2017, p.16).

Além disso, é preciso que as políticas públicas voltadas a educação considerem esse momento de implementação do documento e auxilie, tanto no que se refere a apresentação e formação dos profissionais de educação sobre os conteúdos presentes na Base, quanto a proporcionar apoio na elaboração e estruturação dos currículos individuais das escolas. Para que assim todas as escolas, inclusive as que se encontram em regiões onde o apoio das secretarias

para a elaboração do currículo individual é defasada, alcancem um currículo de qualidade e linear como todas as outras regiões do país.

Como já abordado anteriormente é preciso também que essas políticas se encarreguem de proporcionar os outros inúmeros fatores que envolvem a qualidade do contexto educacional, como investimentos em infraestrutura, valorização e boas condições de trabalho aos profissionais, incentivos financeiros, pedagógicos e de formação. Enfim, além do documento que apresenta os conteúdos mínimos a serem trabalhados é preciso engajamento e envolvimento das políticas públicas para que o alcance da qualidade na educação se torne algo minimamente real.

## **5 A BNCC NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A AFETIVIDADE: BUSCANDO UMA ANÁLISE GERAL A PARTIR DA PROPOSTA**

### **5.1 Os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil**

Nos respaldamos na apresentação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil que são elencados no próprio documento da BNCC (BRASIL, 2017), afim de apresenta-los, demonstrando seus direcionamentos. São eles:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p.36).

Os direitos de aprendizagem se dividem a partir de possibilidades de aprendizagem que se apresenta a criança em situações sociais diversas e que contribuem e auxiliam em um processo de desenvolvimento e aprendizagem ativo nos ambientes em que está inserida.

Esses seis direitos: 1. Conviver; 2. Brincar; 3. Participar; 4. Explorar; 5. Expressar e 6. Conhecer-se, apresentam uma proposta de criança participativa, observadora, questionadora, capaz de criar hipóteses e conclusões. Considerando o ambiente e as possibilidades de aprendizagem presentes nele e em suas situações.

A partir disso, é possível analisar escritos específicos sobre o trabalho da emoção e da esfera afetiva como um todo, assim como possibilidades de inserir nessa forma de linguagem da criança, no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Conforme essas possibilidades o conceito será analisado a seguir.

O primeiro direito de aprendizagem: Conviver apresenta possibilidades da criança se relacionar com o ambiente social que a cerca das mais diferentes formas. Essa relação deve acontecer por meio das diferentes linguagens que ela estabelece como forma de comunicação, que por vezes consideramos ou valorizamos apenas a linguagem oral e escrita, que sem dúvidas fazem parte e são fundamentais para o processo de desenvolvimento infantil. Porém, o processo de comunicação da criança com o mundo não se dá apenas a partir delas. A linguagem afetiva é uma dessas diferentes formas de linguagem que a criança se utiliza na relação com o outro, e é por meio dessas diferentes linguagens, entre elas a afetiva que construirá e ampliará o conhecimento de si e do outro.

A linguagem afetiva na convivência em grupo permite a criação de vínculos propiciando o desenvolvimento de conceitos importantes, como o respeito, a empatia, a solidariedade e a amizade, que contribuirão ativamente no desenvolvimento da criança como ser social, que conhece a si e ao outro a partir das interações de convivência (BRASIL, 2017).

O segundo direito de aprendizagem o Brincar, apresenta a importância da brincadeira nas múltiplas esferas do desenvolvimento da criança. É partir da brincadeira que ela desenvolve, aprimora, conhece, recria, uma infinidade de aprendizados. O brincar faz parte da primeira etapa da educação da criança como área essencial para o processo de desenvolvimento e aprendizagem, nesse direito de aprendizagem a BNCC (BRASIL, 2017) frisa que é também na brincadeira que a criança amplia e diversifica suas experiências emocionais.

A esfera emocional/afetiva está presente a todo momento no processo de aprendizagem, no brincar especialmente com o jogo de papéis. A criança reproduz a realidade, possibilitando uma maior abertura, bem como, uma maior compreensão acerca das emoções e sentimentos, tanto de si como do outro. Assim, o brincar apresenta infinitas possibilidades da criança compreender questões reais, entre elas as emoções.

O terceiro direito de aprendizagem é o Participar, somos seres sociais, ativos, participativos. Esse direito de aprendizagem propõe que desde cedo a criança compreenda a importância da escolha, da opinião, das decisões. Torna-las ativas, nas situações do cotidiano da escola, proporciona o aprimoramento da dimensão afetiva já que cria noções de importância e pertencimento ao grupo e as decisões que a eles afetam, sejam elas concretas (brincadeiras, materiais) ou abstratas (atitudes, regras). A motivação é um dos fatores essenciais para que o processo de aprendizagem possua significado para a criança, contribuir como ser participativo auxilia nesse fator.

Explorar; é o quarto direito de aprendizagem apresentado pela BNCC (BRASIL, 2017). No documento fica explícito a necessidade da criança explorar e conhecer as mais diversas situações, dimensões e saberes que a cercam, entre os quais se encontra as emoções. É na exploração, que aprendemos a lidar e a compreender a diversidade de emoções e sentimentos, dessa maneira, permitir que a criança vivencie essa multiplicidade é de extrema importância para a compreensão, reconhecimento e aprimoramento das respostas emocionais frente as situações diversas da vida.

O quinto e penúltimo direito de aprendizagem é o Expressar: esse direito demonstra a importância da criança se expressar nas suas múltiplas dimensões, pois é a partir dessa possibilidade de demonstrar e compartilhar que ela se reconhece, expressa-se a partir das diferentes linguagens, entre elas a efetiva. É se expressando que a criança tem a possibilidade de reconhecer suas emoções e sentimentos o que possibilita aperfeiçoamentos e amadurecimento emocional.

O último direito de aprendizagem o Conhecer-se, este apresenta a necessidade de a criança se conhecer e construir a partir disso sua identidade. Conhecer-se nas suas múltiplas dimensões, cognitiva, motora, afetiva. No âmbito afetivo, conhecer suas emoções e sentimentos contribuem na sua construção como indivíduo, desenvolvendo e aprimorando aquilo que já se conhece, na busca de uma identidade. É importante que desde cedo a criança saiba a importância da dimensão afetiva na sua constituição como indivíduo, aprendendo a lidar com suas emoções e sentimentos e percebendo que ambos fazem parte de si.

É possível observar que todos os direitos de aprendizagem fazem alusão a importância de se considerar as diferentes linguagens da criança, bem como os

diversos domínios funcionais entre eles o afetivo, em todos eles a busca por uma prática pedagógica que se pautar na integralidade é bem evidenciada. Cada direito de aprendizagem pauta-se nas possibilidades de aprendizagem nas diferentes situações do processo educativo da criança. Segundo o documento em todas essas possibilidades a criança deve ser enxergada de maneira completa, indivisível, pois cada domínio e fatores que a cercam são igualmente importantes (BRASIL, 2017).

## 5.2 Os Campos de Experiência

Para exemplificar os conteúdos contidos em cada um dos campos de experiência propostos pela BNCC (2017), nos pautamos na apresentação de cada um deles contido no próprio documento, a fim de analisar o conceito que nos é pertinente, o da afetividade, a partir da apresentação dos conteúdos que cada um deles contém em seu campo. Assim, os campos de experiências propostos pela BNCC (BRASIL, 2017) são:

**Quadro 1** – Campo de Experiência: O eu, o outro e o nós.

**O eu, o outro e o nós** – 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. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

Fonte: BNCC, 2017.



**Quadro 2** – Campo de Experiência: Corpo, gestos e movimentos.

**Corpo, gestos e movimentos** – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e 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. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).

Fonte: BNCC, 2017.

**Quadro 3** – Campo de Experiência: Traços, sons, cores e formas.

**Traços, sons, cores e formas** – Conviver 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. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

Fonte: BNCC, 2017

**Quadro 4** – Campo de Experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação.

**Escuta, fala, pensamento e imaginação** – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o 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. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

Fonte: BNCC, 2017.

**Quadro 5** – Campo de Experiência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

**Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstam também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

Fonte: BNCC, 2017.

Analisaremos os campos de experiências conforme foi proposto nesta pesquisa. Cada etapa que estrutura a Educação Infantil na BNCC (2017) favorecendo a investigação, de fato, considerando o que cada uma delas apresenta

do conceito e no contexto da afetividade. Nessa perspectiva vamos verificar o que os Campos de Experiência, apresentam acerca do tema.

O primeiro campo de experiência, intitulado, O eu, o outro e o nós, deixa claro a preocupação de considerar a criança como ser social, que se constrói a partir das interações que estabelece com o meio. É na interação e nas relações que se estabelecem no ambiente social que a criança tem a oportunidade de conhecer o outro e si mesma, desenvolvendo conceitos indispensáveis para seu processo de desenvolvimento e aprendizagem posteriores.

No início da explicação deste campo, é utilizada a palavra, sentir, também como resultado do processo de interação da criança, ela constitui seu modo de sentir a partir do ambiente que se insere. No entanto por se tratar de um campo de experiência que enfoca o eu individual, o outro como o social que me constitui e o nós como o coletivo. Fica evidente a escassez no que se refere ao trabalho das experiências afetivas que ocorrem nessas relações do eu, do outro e do nós, como já citado anteriormente especialmente na Educação Infantil.

Se não o mais importante esse seria um dos campos de experiência que mais deveria incorporar a temática da afetividade na sua estruturação, já que, se direciona especialmente para as relações que se estabelecem entre os semelhantes: o processo de constituição de si, de reconhecimento do outro, das diferenças, da importância do contato para o processo de desenvolvimento e aprendizagem, enfim, o campo mais direcionado para o reconhecimento da criança.

O próximo campo de experiência dá ênfase a importância do corpo nessa etapa da educação da criança, definido como, Corpo, gestos e movimentos, esse campo faz uma breve consideração da importância do entrelaçamento das diferentes dimensões do sujeito. “Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (BRASIL, 2017, p.39). Ainda assim, a estrutura geral se baseia nas experimentações corporais.

O campo denominado, Traços, sons, cores e formas, não apresenta conceitos que se relacionem ao trabalho das emoções e sentimentos da criança.

Já o próximo campo: Escuta, fala, pensamento e imaginação, demonstra a importância das múltiplas formas de comunicação da criança, inclusive a emocional.

Mesmo que ligeiramente apresenta essa primeira forma de interação entre a criança e o mundo, por meio do choro e das expressões faciais. No entanto o enfoque principal do campo se dirige às experiências que envolvem a linguagem oral e escrita.

O último campo apresentado por essa etapa do documento foi, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esse campo busca evidenciar conhecimentos acerca dos espaços relacionados às vivências da criança, ao tempo (dia e noite, ontem e hoje, etc.) e aos conhecimentos matemáticos, volta-se a conhecimentos mais concretos e exatos, não contendo assim, margem ao trabalho da dimensão afetiva.

Os campos de experiência se colocam como uma possibilidade de dividir as possibilidades de experimentação da criança nas mais variadas situações no seu processo de desenvolvimento. É possível observar uma busca por sistematização, que não pode e não deve ser usada como forma fixa do planejamento e do trabalho do professor. Os campos de experiência precisam ser utilizados apenas como uma forma de se visualizar as possibilidades que a criança tem de experimentar e se desenvolver nas diferentes situações, mas não como uma fragmentação do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

No que se refere à temática da afetividade que é a dimensão na qual pautamos a nossa análise. Em alguns dos campos de experiência o trabalho da mesma não se faz presente, em meio ao que foi observado é possível analisar que essa dificuldade em explorar a esfera afetiva em alguns desses campos demonstra o excesso de fragmentação, principalmente para a etapa da Educação Infantil. Inicialmente nos direitos de aprendizagem a educação integral do sujeito fica mais evidente sendo possível se ser visualizada, porém, vai perdendo força nos campos de experiência.

### **5.3 Os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**

Afim de simplificar o processo de análise, considerando o detalhamento e amplitude dos objetivos de aprendizagem que se encontra relacionado a cada campo de experiência, bem como dividido por faixa etária, apresento apenas os objetivos que se relacionam com o tema proposto, a dimensão afetiva no currículo, tal como formas de trabalhá-la durante o processo de ensino e aprendizagem da

educação infantil. Fazendo assim uma análise crítica, da contemplação do tema, das insuficiências, assim, como possibilidades da temática em meio a outro objetivo de aprendizagem, se realizando a transversalidade.

No quadro a seguir são apresentados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dentro dos Campos de Experiências que foram identificados como sendo aqueles que se relacionam com a temática da afetividade; eles estão identificados por meio dos códigos alfanuméricos os quais sua composição já foi explicitado na Figura 1.

**Quadro 6** – Campo de Experiência “O Eu, o Outro e o Nós”. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento relacionados a Afetividade.

<p><b>(EI01EO01)</b></p> <p>Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.</p>	<p><b>(EI02EO01)</b></p> <p>Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.</p>	<p><b>(EI03EO01)</b></p> <p>Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</p>
<p><b>(EI01EO04)</b></p> <p>Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.</p>	<p><b>(EI02EO04)</b></p> <p>Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.</p>	<p><b>(EI03EO04)</b></p> <p>Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.</p>
	<p><b>(EI02EO07)</b></p> <p>Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.</p>	<p><b>(EI03EO07)</b></p> <p>Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.</p>

Fonte: BNCC, 2017.

**Quadro 7** – Campo de Experiência “Corpo, Gestos e Movimentos”. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento relacionados a Afetividade.

<p><b>(EI01CG01)</b></p> <p>Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.</p>		<p><b>(EI03CG01)</b></p> <p>Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.</p>
--	--	---

Fonte: BNCC, 2017.

**Quadro 8** – Campo de Experiência “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento relacionados a Afetividade.

	<p><b>(EI02EF01)</b></p> <p>Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.</p>	<p><b>(EI03EF01)</b></p> <p>Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.</p>
--	--	---

Fonte: BNCC, 2017.

Por meio dos objetivos de aprendizagem selecionados, segundo a temática da afetividade, vamos analisar o que eles apresentam de encontro a temática.

No primeiro campo de experiência (O eu, o outro e o nós) os objetivos de aprendizagem apresentam a necessidade de compreensão do efeito que causamos no outro principalmente as crianças menores por meio de suas emoções. Traz também o desenvolvimento de sentimentos e vínculos e a demonstração desses ao outro, bem como a compreensão do sentimento do outro desenvolvendo o respeito e a empatia.

A importância da criança aprender a comunicar seus sentimentos e emoções ao outro é apresentada dentro desses dois objetivos. É preciso que a criança comunique suas emoções e sentimentos, e vá problematizando essas questões ao passo que desenvolva a capacidade de se fazer compreender e ser compreendido quanto a sua dimensão afetiva.

A resolução de conflitos também está presente, nesse primeiro campo de experiência, pois a criança deve desenvolver e aprimorar estratégias quanto a capacidade de resolver conflitos, aprendendo assim a lidar com as emoções e sentimentos do outro pautando-se no respeito, principalmente as diferenças.

Entre todos os que abordam a temática em seus objetivos, esse campo de experiência é o que mais apresenta objetivos relacionados ao tema, isso se dá especialmente por ser um campo que enfoca diretamente a construção do sujeito, tanto no que se refere ao seu eu individual quanto ao seu eu social, trazendo a importância da relação com o outro no seu processo de conhecimento e desenvolvimento.

O segundo campo de experiência que apresenta a temática é o Corpo, gestos e movimentos, contendo um objetivo que se relaciona com a dimensão afetiva,

porém dentro das concepções corporais. Nesse objetivo de aprendizagem a criança deve por meio do corpo expressar suas emoções, sentimentos, necessidades e posteriormente criar e desenvolver formas diversificadas de exprimir suas emoções, sentimentos e sensações.

O último campo de experiência que contém algum objetivo de aprendizagem que faz referência a dimensão afetiva é o Escuta, fala, pensamento e imaginação, esse campo apresenta a expressão das emoções, sentimentos, desejos e ideias, porém enfocando a dimensão específica da fala. Traz consigo a importância do diálogo, da fala, e da expressão concreta, por meio da escrita e desenho.

A considerar os tópicos de análise anterior, os Direitos de Aprendizagem e os Campos de Experiência, observamos que os objetivos de aprendizagem que são o refinamento desses anteriores em vez de aprimorar e enriquecer as propostas, simplificam, não apresentando interdisciplinaridade entre os diferentes campos de experiência e nem o trabalho da dimensão afetiva em todos eles. Ainda que o trabalho das emoções e sentimentos apareça pontualmente em alguns momentos são simplistas, assim como os outros objetivos, não deixando claro possibilidades de trabalho e desenvolvimento do que é proposto e intensificando ainda mais a fragmentação do desenvolvimento e aprendizagem.

Analisando especificamente o trabalho da esfera afetiva nesses objetivos de aprendizagem, destaca-se que há inúmeras lacunas e fragilidades. A primeira se apresenta por ser uma estrutura que inicialmente se apresenta sob tendências de um desenvolvimento integral da criança, considerando as múltiplas linguagens, porém a medida que o processo de aprendizagem vai se sistematizando por meio dos Campos de Experiência e posteriormente nos Objetivos de Aprendizagem. O documento não mantém essa concepção, as múltiplas linguagens dão lugar a conhecimentos específicos, que da forma como são apresentados não deixam claros formas de interligação entre si, muito menos propostas de trabalho em conjunto das diferentes dimensões do sujeito.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre a dimensão afetiva enquanto domínio funcional indispensável para o desenvolvimento e aprendizagem é sempre muito importante, especialmente se tratando da etapa da Educação Infantil, onde se encontra um dos períodos mais ricos no que se refere a formação intelectual e emocional do ser humano.

Nessa etapa de ensino a estruturação das aprendizagens devem estar ligadas ao desenvolvimento integral da criança, buscando desenvolver ativamente e em conjunto as múltiplas dimensões do sujeito, entre elas a afetiva. Com isso, o principal objetivo da etapa da educação infantil é unir as funções do educar e cuidar, na busca por um desenvolvimento global da criança.

Ao analisar a BNCC (2017) em sua proposta geral, é possível observar intencionalidade na construção de um documento norteador de uma proposta pedagógica pautada no desenvolvimento integral da criança, esse fato é verificado na introdução do documento, assim como, na introdução da etapa da educação infantil. No entanto quando analisamos separadamente a estruturação da Educação Infantil fica evidenciado a fragilidade e dificuldade em cumprir o que se apresenta na introdução e no objetivo principal do documento.

Os Direitos de Aprendizagem demonstram a proposta de educação integral prometida à Educação Infantil, os conhecimentos, experiências, aprendizados, ali apresentados não se dividem sistematicamente, apenas de apresentam como possibilidade de a criança aprender nos seus múltiplos contextos, ainda que haja uma separação entre eles é possível visualizar os múltiplos aprendizados, nas variadas esferas de desenvolvimento.

Posteriormente, são apresentados os Campos de Experiência, nos quais os aprendizados e desenvolvimentos se subdividem a partir de campos em que a criança tem a possibilidade de experimentar, aprender e se desenvolver. Ainda que não seja a finalidade real do documento, separar os aprendizados e o que deve ser aprendido em cada um deles fragmenta o conhecimento, o que não deve acontecer, especialmente na etapa da Educação Infantil no que a criança inicia seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, tanto cognitivo como emocional, motor e social, necessitando assim de um contexto educacional que integre completamente essas dimensões.



Nos Campos de Experiências o documento propõe Objetivos de Aprendizagem, na busca por desenvolver os aprendizados e conhecimentos propostos dentro de cada campo. E é nessa fase que a educação dita integral no início se desmantela, os objetivos se apresentam de forma sistemática e separada, sem interligações ou alusões a outros conhecimentos do próprio campo de experiência ou de outro, se limitam a mera objetificação do currículo, desconsiderando possibilidades de aprendizagem em conjunto, ou de possíveis dificuldades no processo. Os objetivos apresentados são como um receituário pronto a ser seguido.

A crítica a essa sistematização apresentada não se justifica apenas pela fragmentação dos conteúdos, já que o mesmo pode ser feito para fins metodológicos na construção e estruturação de currículos em geral. A apreciação crítica se sustenta sobre as insuficiências de um documento base norteador, o mesmo não explicita embasamento teórico acerca da linha pedagógica abordada, no seu desenvolvimento na etapa da Educação Infantil, não evidencia propostas e possibilidades de trabalho dentro dos objetivos apresentados, não propõe interligações das múltiplas dimensões desconsiderando assim o desenvolvimento e aprendizado integral da criança.

Fica evidenciado na forma como o documento se estrutura a dificuldade em promover a Educação Infantil enquanto etapa diferenciada das subseqüentes, sobre ela ainda recai um olhar que se baseia nas etapas da educação eminentemente cognitivas, que apoiam seu processo de ensino em modelos sistematizados e com função básica de desenvolvimento cognitivo; ainda que a base contemple noções de desenvolvimento motor, afetivo e social é necessário que o currículo não contemplem essas dimensões considerando-as como parte desintegrada do todo, o aprendizado da criança precisa ser contextualizado, precisa conter sentido, e isso só acontece quando as dimensões são trabalhadas de maneira conjunta.

Ainda que muito se fale sobre a BNCC (2017) ser o mínimo comum que os currículos das escolas devem conter, é preciso considerar o objetivo no qual o documento pauta sua elaboração. Se de fato é a melhora da qualidade da educação, bem como a busca por igualdade no contexto educacional é necessário muito mais que uma prescrição dos aprendizados.

Com tudo é possível analisar que, mesmo que muito já tenha se alcançado na etapa da Educação Infantil ainda existem diversas outras questões que precisam ser atingidas por essa etapa, pois, desmantelar esse conceito de educação fortemente conteudista não é tarefa fácil, bem como, discutir sobre o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil já demonstrar um avanço nas concepções de educação. A BNCC (2017), ainda que contenha caráter de obrigatoriedade, será e de fato deverá ser um norteamento para a construção dos currículos, nos quais não se deve de maneira nenhuma se limitar ao que está posto na base.

É preciso considerá-la a partir de um olhar crítico desenvolvendo sobre o que está proposto novas possibilidades de ensino e aprendizagem e nossas formas de contribuição a prática pedagógica, pautando-se na busca por uma educação integral, que considere igualmente as múltiplas dimensões da criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

## REFÊRENCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, (2000). Wallon e a Educação. In: **Henri Wallon – Psicologia e Educação**. São Paulo: Loyola.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 20 Set 2018.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Emenda constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília.

\_\_\_\_\_. LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <<http://www2.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 20 Set 2018.

\_\_\_\_\_. **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. Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/4/2013, Página 1.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

\_\_\_\_\_. **Plano nacional de educação** – Brasília : Senado Federal, UNESCO, 2001, 186p.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024** : Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015. 404 p. : il.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: set. 2018.

BURGOS, Marcelo Baumann. **Base Nacional Comum**: O currículo no centro do debate público. Boletim Cedes – Agosto-Dezembro 2015 – ISSN 1982-1522.

CAMPOS, Rosânia e BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **BNC e educação infantil Quais as possibilidades?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

CARVALHO, Rosita Edler. **O cérebro vai para a escola e o coração vai junto**: relato de experiência/ Rosita Edler Carvalho. - Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014, 164p.:21cm.

CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Considerações da CNTE sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 411-420, jul./dez. 2015.

CÓSSIO, Maria de Fátima. **BASE COMUM NACIONAL: UMA DISCUSSÃO PARA ALÉM DO CURRÍCULO**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1570 - 1590 out./dez. 2014.

DANTAS, Heloysa. **Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In: LA TAILLE, Y., DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa** / Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos. - 4. ed. - Curitiba: Ed. Positivo; 2009.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LEITE, Dante Moreira (org.), 1927-1976. **O desenvolvimento da criança** / Dante Moreira Leite; organizador [da série] Rui Moreira Leite. - 3.ed. - São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

LEITE, Sergio Antônio da Silva. **Afetividade e práticas pedagógicas**. (1ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. In: **Henri Wallon – Psicologia e Educação**. São Paulo: Loyola, 2000.

**Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira ; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para uma pedagogia do conflito**. In: SILVA, L, H, AZEVEDO, J C., SANTOS, E, S. (org.). Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre. Sulina. 1996.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira ; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança** / Henri Wallon; com introdução de Émile Jalley; tradução Claudia Berliner; revisão técnica Izabel Galvão. – São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Coleção psicologia e pedagogia)

\_\_\_\_\_. **As origens do caráter na criança**: Os prelúdios do Sentimento de Personalidade. São Paulo: Pensamento S/A, Difusão Europeia do Livro, 1971.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.