



UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAÍBA
CURSO DE PSICOLOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II

DANIELE DE CARVALHO ALMIRANTE

**SUBJETIVIDADE INFANTIL: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

PARNAÍBA-PI
2023

DANIELE DE CARVALHO ALMIRANTE

**SUBJETIVIDADE INFANTIL: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho apresentado como requisito da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPa), sob orientação da Professora Dr^a Mharianni Ciarlini de Sousa Bezerra.

PARNAÍBA-PI
2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Delta do Parnaíba
Biblioteca Central Prof. Cândido Athayde
Serviço de Processamento Técnico

A449s Almirante, Daniele de Carvalho

Subjetividade infantil: uma análise documental da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil [recurso eletrônico] Daniele de Carvalho Almirante. – 2023.

1 Arquivo em PDF.

TCC (Bacharelado em Psicologia) – Universidade Federal do Delta do Parnaíba, 2023.

Orientação: Prof. Dra Mharianni Ciarlini de Sousa Bezerra

1. Educação Infantil. 2. Subjetividade Infantil. 3. Fenomenologia. 4. Psicologia Humanista. 5. Base Nacional Comum Curricular. 6. BNCC. I. Título.

CDD: 372

RESUMO

ALMIRANTE, Daniele de Carvalho. *Subjetividade infantil: uma análise documental da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil*. 2023. 44f. Monografia (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr), Parnaíba, 2023.

Esta pesquisa qualitativa, objetivou compreender a concepção de subjetividade da criança presente nos campos de experiência preconizados pela BNCC para a Educação Infantil brasileira à luz da fenomenologia. Utilizamos como norteamento epistemológico desse estudo a fenomenologia desenvolvida por Edmund Husserl e Stein e também os pressupostos teóricos da Psicologia Humanista de Carl Rogers, especificamente a Abordagem Centrada na Pessoa. Metodologicamente, a pesquisadora desenvolveu como método de investigação, a análise documental, considerado como um procedimento metodológico aplicado nas Ciências Humanas e Sociais. Foi realizada uma análise documental, tomando como material analítico a Base Nacional Comum Curricular, no tocante à Educação Infantil. A partir das reflexões que emergiram dos resultados desta pesquisa, este estudo compreende a pertinência e o cuidado ao que se refere a produção e a organização de políticas públicas voltadas para o contexto educacional das infâncias e principalmente a relevância de práticas, nas quais as crianças sejam protagonistas e partícipes das suas próprias histórias. Produzir espaços onde as crianças por meio da expressão corporal, do brincar, da interação possam vivenciar e construir sua subjetividade. Por fim, reiteramos que os pressupostos fenomenológicos elencados no decorrer desse estudo a partir da análise documental da BNCC, evidenciaram a relevância que o Outro tem ao que se refere a construção subjetiva da criança, pois são através das relações e dos encontros com os outros nesses diversos campos experienciais que o humano se define como sujeito.

Palavras-chave: subjetividade infantil; fenomenologia; psicologia humanista; BNCC.

Sumário

Introdução	4
2 Fundamentação Teórica.....	7
2.1 Concepções de Infâncias	7
2.2 Um Olhar da Fenomenologia para a Infância	10
2.3 Modos de Ser Criança na Educação Infantil	17
3 Objetivos.....	19
3.1 Objetivo geral.....	19
3.2 Objetivos específicos.....	19
4 Método	19
5 Resultados e Discussão	20
5.1 Sobre os campos de experiência.....	29
5.2 Sobre a concepção de criança.....	33
6 Considerações Finais	39
7 Referências.....	41

Introdução

Pensar os modos de ser criança partindo da Fenomenologia de Husserl é permitir um olhar mais compreensivo para a infância na contemporaneidade. Entretanto, sabemos que compreender esta infância no viés fenomenológico, requer também discutir sobre as outras concepções de infância experienciadas no tecido social.

Conforme explicita Ribeiro (2022), as crianças são compreendidas na sociedade como sujeitos submetidos ao poderio dos adultos, suas vozes são silenciadas, há uma invisibilidade historicamente marcante na infância. A infância tem sido pensada como uma categoria universal, marcada por discursos e teorias de cunho desenvolvimentista e naturalizante. Oliveira, Rosa e Freitas (2017, p. 362) enfatizam que “as ciências da natureza contribuíram fundamentalmente para essa visão biológico-evolucionista que desconsidera o caráter histórico e social da infância”.

Oliveira, Rosa e Freitas (2017) discutem que pensar a criança a partir do referencial fenomenológico implica compreender sua infância a partir da sua própria experiência, um desafio não somente para a fenomenologia, mas também para as ciências humanas, especialmente a Psicologia. Destacam esses autores que: “como os adultos, a criança mantém relação com a cultura e com o outro e, mais além, ela se realiza no mundo, ela é no mundo. Sua experiência está relacionada, a todo tempo, com o mundo, com a dimensão social e cultural em que vive” (p. 363). Inspiradas nessa visão, entendemos que o contexto vivido pela criança tem fundamental importância para o processo de formação subjetiva dela.

No presente estudo, faremos um percurso histórico sobre as concepções de infância que foram sendo construídas socialmente a fim de esclarecermos o propósito do presente estudo. Partiremos também da compreensão fenomenológica da infância no contexto da Educação Infantil. A respeito desse tema, um estudo recente traz o papel significativo da atitude

fenomenológica de Husserl para a prática pedagógica na Educação infantil (Borges & Rehbein, 2020), ao afirmar que:

A atitude fenomenológica permite ao educador aproximar-se do universo da criança, sendo este o meio no qual ela possui autênticas vivências que não se podem desqualificar (fenomenologicamente) apenas por não serem vivências concretas, baseadas na visão de mundo proposta pelo objetivismo científico” (pp. 124-125).

A criança na Educação Infantil precisa ser respeitada como tal, o respeito ao seu modo de ser, de agir e de criar no âmbito educacional são atributos necessários para uma prática educativa reflexiva. Esses autores afirmam, ainda, que “a cultura que a criança produz e que consome deve ser respeitada nos espaços da educação infantil, pois a criança é o eixo em torno do qual gira o processo ensino-aprendizagem” (Borges & Rehbein, 2020, p. 133).

Compreender os modos de ser criança na Educação Infantil é se debruçar por indagações pertinentes, como: “Quem é o sujeito da Educação Infantil? Qual o modo de ser que o caracteriza? Como ele percebe o mundo que o rodeia?” (Borges & Rehbein, 2020, p. 124). Partindo desses questionamentos, os autores citados discorrem sobre a cultura infantil e como as práticas dos educadores podem estar atravessadas por ações estabelecidas pelo viés da cultura adultocêntrica, no qual crianças são inferiorizadas dos seus saberes, seus sentidos e de suas formas de se relacionar com o mundo (Borges & Rehbein, 2020).

A fenomenologia apresentada nesse estudo compreende que o universo infantil é abarcado por vivências atravessadas pelos próprios modos de vida da criança. Assim, é importante reconhecer, “nas fantasias infantis, verdadeiros objetos carregados de significado, valores, afetos e desejos, independentemente, de serem objetos concretos ou imaginários” (Borges & Rehbein, 2020, p. 124).

Oliveira, Rosa e Freitas (2017) enfatizam em seu estudo que houve um crescimento significativo da abordagem fenomenológico-existencial em Psicologia, com este aumento, os

autores destacam a pertinência de colocar em discussão, como estão sendo desenvolvidas as temáticas da infância na perspectiva fenomenológica, pois há um reconhecimento do método fenomenológico, no que diz respeito à compreensão do universo infantil.

Dessa forma, faz-se necessário o desenvolvimento de pesquisas voltadas à compreensão da criança e o seu universo infantil, principalmente, que discutam a temática infância no escopo da fenomenologia. Nesse sentido, se abrirão “possibilidades de compreensão da criança a partir de suas vivências próprias, destacando-se do ideal de adultez como preconcepção sobre o humano” (Oliveira, Rosa & Freitas, 2017, p. 363).

Ao considerar esse panorama, esta pesquisa tem como objetivo compreender a concepção de subjetividade da criança presente nos campos de experiência preconizados pela BNCC para a Educação Infantil brasileira à luz da fenomenologia.

O caminho metodológico utilizado nesse estudo, foi a abordagem de cunho qualitativo, utilizando-se da análise documental. Esta, por sua vez, é considerada como um procedimento metodológico aplicado nas ciências humanas e sociais (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009). Segundo os autores supracitados, a análise documental é “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Sá-Silva; Almeida & Guindani, 2009, p. 5).

O presente estudo foi organizado dessa maneira: primeiramente a fundamentação teórica, contendo os seguintes subtópicos: (1) Concepções de Infâncias; (2) Um Olhar da Fenomenologia na Infância e (3) Modos de Ser Criança na Educação Infantil. Após esse panorama teórico, serão expostos os objetivos da pesquisa. Em sequência, será apresentado o método. Posteriormente, os resultados da pesquisa e as discussões das categorias analíticas. Nas últimas sessões, temos as considerações finais e as referências.

2 Fundamentação Teórica

2.1 Concepções de Infâncias

Por um longo tempo, a infância foi compreendida pelo tecido social como uma etapa da vida na qual não se priorizava a criança como um sujeito de direitos, de potencialidades e com sua própria forma de ser. Historicamente, a infância é colocada como atributo do cuidado do adulto, sendo deliberadamente invisibilizada. Não há uma escuta infantil, quando as vozes das crianças são silenciadas e seus saberes são desprezados, denotando “uma história contada somente pela categoria dos adultos” (Ribeiro, 2022, p. 48).

Pinheiro e Frota (2001) trazem em seus estudos que a compreensão de infância é delimitada em uma concepção voltada para um sujeito marcado por uma categoria naturalizante e universalizante, “compreende-se que esta fase do desenvolvimento é vivenciada e representada da mesma forma nas diferentes culturas e nos espaços sociais mais variados, por vezes minimizando a influência que o contexto exerce sobre as relações sociais” (Pinheiro & Frota, 2009, p. 725). É necessário, porém, essa desconstrução, pois precisamos compreender a infância como uma categoria eminentemente social e histórica, marcada pelas singularidades de cada cultura e de cada momento histórico (Pinheiro & Frota, 2009).

Ariès (1978) traz em suas discussões teóricas que, por volta do século XII, não se falava em infância na arte medieval, ou a mesma não era reconhecida como tal. Esse autor elenca que a concepção de infância foi marcada por três fases. A primeira foi atribuída ao período entre os séculos XIII e XVIII, no qual as crianças eram compreendidas pelo viés do adulto. Não existiam diferenças entre esses sujeitos, logo as crianças eram tratadas como pequenos adultos. Na segunda fase, que ocorreu no século XVIII à atualidade, a concepção de criança esteve voltada à separação desses sujeitos com o mundo dos adultos, quando começaram a surgir as primeiras instituições cuidadoras da infância. No terceiro momento, as crianças são percebidas como sujeitos sociais, possuidoras de direitos.

Outra concepção, até então proliferada no meio social: a lógica desenvolvimentista e evolutiva da infância. Nessa perspectiva, a infância é concebida como a fase da incompletude, da falta, onde as únicas responsabilidades infantis seriam o brincar e a preparação para o futuro (Castro, 2001). Essa definição social acabou por conceber a infância como uma fase preparatória para outras etapas da vida. Assim, as crianças tinham como espaços sociais, a casa e a escola, locais apropriados para o brincar e o estudar, ficando a posteriori a sua participação ativa na sociedade como sujeito de direitos políticos e civis (Castro, 2001).

O enfoque da infância na contemporaneidade é compreendido como um período de transição em que a infância é concebida como mais uma categoria social (Ribeiro & Abrão, 2018). Esses autores afirmam que os debates sobre a infância contemporânea tiveram início no período das mudanças das conjecturas sociais, políticas e econômicas, ocorridas principalmente no período da Segunda Guerra Mundial. Nessa conjuntura, a maioria dos sujeitos masculinos precisaram partir para guerrear e as mulheres assumiram muitas funções, “inclusive a necessidade de vender sua força de trabalho para sobreviver e assim criar seus filhos” (Ribeiro & Abrão, 2018, p. 579).

Ribeiro e Abrão (2018) enfatizam que, a partir desse contexto social, as mulheres não puderam mais ser as únicas no que diz respeito a oferecer serviços de cuidados às crianças. Logo, estas funções começaram a ser delegadas a outras pessoas da rede familiar e às instituições de cuidado. Diante dessa pluralidade do contexto social, podemos destacar o papel dessas instituições como primícias para a compreensão de como se deu o processo de educação dessas crianças, como enfatizam Reis e Moreira (2017, p. 32): “temos uma educação marcada historicamente pelo caráter assistencialista, compensatório e higienista”.

Só a partir da década de 1980 que aconteceram algumas modificações sociais que contribuíram para o desenvolvimento de práticas e atendimento às crianças que propiciaram um olhar mais atento e reflexivo a esses sujeitos sociais. Reis e Moreira (2017) citam que essas

conquistas ocorreram por meio de documentos, como a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovada em 1996, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) criado em 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 1998 (Reis & Moreira, 2017).

Apesar dessas conquistas, esses autores questionam as práticas que são desenvolvidas na educação, em especial, em crianças da Educação Infantil, onde a preocupação das escolas está em preparar crianças para o futuro. Assim, “as ausências da liberdade e da alegria de aprender através do esforço próprio, o que pode demandar desejos, curiosidades, interesses em descobrir o mundo a sua volta, ficam prejudicados quando uma educação é apresentada como imposição” (Reis & Moreira, 2017, p. 35). Esses autores ainda trazem alguns questionamentos pertinentes para se pensar como essas concepções da Primeira Infância na contemporaneidade estão voltadas para uma infância escolarizada:

de onde se origina tanta relevância a escolarização desde cedo? As instituições infantis são os únicos locais onde a aprendizagem realmente acontece? Que consequências acarretarão o apressamento ao desenvolvimento infantil com vistas a um futuro promissor? Que lugar ocupa o brincar na vida da criança? Afinal, a Educação Infantil se propõe efetivamente a: educar, cuidar e/ou brincar? (Reis & Moreira, 2017, p. 33).

Partindo dessas indagações, podemos refletir que a infância contemporânea está sendo norteadada por práticas de inserção no mundo social, em que as crianças são “enclausuradas nos espaços de aprendizagem e proteção, elas são vistas como ainda aguardando uma posição ulterior de participação e responsabilidade” (Castro, 2001, p. 36).

É possível observar, também, que algumas infâncias são marcadas por situações de extrema desigualdade social. Vemos crianças em situações de extrema pobreza, sem oportunidades de adentrar no contexto educacional; outras sobrecarregadas, desenvolvendo

atividades além da escola, como esportes, ballet, cursos de língua estrangeira (Focesi & Dornelles, 2017). Vivenciamos esse cenário brasileiro: “crianças com pleno reconhecimento de seus direitos e outras desprovidas deles, mesmo que, juridicamente, todas as crianças do mundo tenham o direito de crescer e viver em condições humanas” (Focesi & Dornelles, 2017, p. 216).

Diante do exposto, podemos considerar o papel relevante que os processos socioculturais podem estar contribuindo no desencadeamento e cristalização dessas concepções e práticas na infância, que acabam por deslegitimar os modos de ser criança em todos os contextos de vida, sejam eles nos ambientes familiares, educacionais ou socioculturais.

2.2 Um Olhar da Fenomenologia para a Infância

Oliveira, Rosa e Freitas (2017), a partir de uma pesquisa de revisão sistemática de literatura sobre os estudos fenomenológicos da criança e da infância, destacam que a Psicologia tem se dedicado, principalmente, a estudar a infância a partir de um viés adultocêntrico, uma infância compreendida como etapa do desenvolvimento humano. Os resultados desse estudo dialogam com a perspectiva de que a filosofia fenomenológica “contribui de forma significativa para se estudar e abordar o fenômeno infantil a partir da própria criança, fora do olhar desenvolvimentista” (Oliveira, Rosa & Freitas, 2017, p. 362).

Entretanto, a análise desses autores salienta também que, ao se pensar a infância a partir da perspectiva tomada pela própria experiência da criança, é um desafio para o campo fenomenológico e para as ciências humanas, no caso da Psicologia. Analisam neste estudo que:

Assim como os adultos, a criança mantém relação com a cultura e com o outro e, mais além, ela se realiza no mundo, ela é no mundo. Sua experiência está relacionada, a todo tempo, com o mundo, com a dimensão social e cultural em que vive. Em uma perspectiva mais fortemente fundamentada no existencialismo, pode-se afirmar que

haveria uma contraposição à ideia de que há uma determinação original do homem dada por uma natureza seja biológica, social ou psíquica (Oliveira, Rosa & Freitas, 2017, p. 363).

É pertinente evidenciar as contribuições do estudo realizado por esses autores, pois de maneira esclarecedora, os autores trazem interpretações relevantes para serem discutidas, principalmente, sobre os modos de compreensão do ser criança para a fenomenologia. São apresentados no estudo, oito tipos de definições sobre a compreensão do ser infantil: (1) Ser-no-mundo, (2) Corporeidade, (3) Ser Histórico-social, (4) Sujeito Ativo na Própria História, (5) Tendência autoatualizante, (6) Etapa do Desenvolvimento, (7) Irresponsabilidade do Parasita e (8) *Urkind*, ou criança originária (Oliveira, Rosa & Freitas, 2017).

Na primeira subcategoria *Ser-no-mundo*, os autores trazem que essa compreensão foi a mais encontrada em todos os artigos analisados. A existência da criança no mundo não se diferencia da vida no adulto, “pois ambos possuem a mesma condição do existir” (Oliveira, Rosa & Freitas, 2017, p. 367). Logo, a criança é compreendida como qualquer outro ser que é existente no mundo (Oliveira, Rosa & Freitas, 2017).

Na subcategoria *Corporeidade*, Oliveira, Rosa e Freitas (2017) analisaram que o corpo é elencado nos artigos por modos diversos, os artigos citam “a psicogênese de Merleau- -Ponty para defender que a infância jamais é radicalmente liquidada e a objetivação nunca é acabada, pois o corpo permanece ocupando um papel central em nossa relação com o mundo” (Oliveira, Rosa & Freitas, 2017, p. 368). Outro modo de compreender a dimensão corpórea, estaria voltado na perspectiva de Husserl, onde “o recém-nascido já tem um instinto orientado, horizontes perceptivos, adquiridos pela relação com a mãe” (Oliveira, Rosa & Freitas, 2017, p. 368). Neste viés, a criança se descobriria pelo campo das sensações e sinestias, em consequência dessa relação, ocorre o “reconhecimento do próprio corpo, o qual é originalmente indiferenciado do corpo da mãe” (Oliveira, Rosa & Freitas, 2017, p. 368).

Sobre a compreensão do *Ser Histórico-social*, as análises trazidas por Oliveira, Rosa e Freitas (2017) são que, a infância precisa ser compreendida como uma categoria social que é construída em cada período histórico, social e cultural. Logo, a infância é concebida “fora da lógica desenvolvimentista, onde a criança é ativa no processo de construção das relações sociais e na constituição dos sentidos do mundo” (Oliveira, Rosa & Freitas, 2017, p. 368).

Na subcategoria *Sujeito Ativo na Própria História*, os autores apresentam que a compreensão do ser criança dos artigos analisados, voltado para a base teórica da Psicologia Humanista. Percebeu-se a potencialidade dos encontros terapêuticos vividos pelas crianças, observou-se que as crianças tinham capacidade “em assumir a iniciativa pela procura espontânea por uma relação de ajuda psicológica” (Oliveira, Rosa & Freitas, 2017, p. 368). Os autores analisaram que a fundamentação teórica de Rogers foi utilizada nesses estudos, pois os princípios humanistas de autonomia apresentam a criança como “uma pessoa aberta a tornar-se ela mesma e a viver de modo existencial, ou seja, pronta à experiência” (Oliveira, Rosa & Freitas, 2017, p. 369).

Ao se referir à *Tendência autoatualizante*, os autores verificaram que o estudo analisado pautou-se na fundamentação teórica da Psicologia Humanista, mais especificamente, na Abordagem Centrada na Pessoa, criada pelo psicólogo Carl Rogers (1902-1987). Analisaram que a Tendência a atualização é uma característica que está presente na criança, citam sobre “a riqueza do mundo infantil, o qual é pleno de significados e sentimentos expressos de forma direta e espontânea. Portanto, as crianças também apresentariam a tendência autoatualizante e seriam seres humanos dignos de valorização e com potencial para o crescimento” (Oliveira, Rosa & Freitas, 2017, p. 369).

No que diz respeito à subcategoria *Etapa do Desenvolvimento*, a análise trazida pelos autores foi que esta compreensão percebe a “infância como uma etapa do desenvolvimento na constituição do adulto, na qual a criança depende de seus cuidadores para seu crescimento,

revelando um olhar desenvolvimentista” (Oliveira, Rosa & Freitas, 2017, p. 369).

Na sétima subcategoria, *Irresponsabilidade do Para-si*, Oliveira, Rosa e Freitas (2017) enfatizam que a compreensão da infância “representaria a fase do mundo pronto, do constituído, da irresponsabilidade do para-si, que sendo “insuficiência de ser”, apoia-se na definição de mundo dada pelos adultos para poder se colocar perante o vazio da existência” (Oliveira, Rosa & Freitas, 2017, p. 369).

Por último, a subcategoria *Urkind, ou criança originária*, considera que a criança é descrita pelos pressupostos teóricos de Husserl. A infância é compreendida “como um período da vida originária, determinante da gênese do eu e da relação entre o eu e o mundo, um passado presente que fala de uma experiência ante-predicativa do mundo” (Oliveira, Rosa & Freitas, 2017, p. 369).

Discorreremos neste momento sobre a compreensão da formação da pessoa humana elaborada pela Fenomenologia de Husserl e Stein. Na perspectiva desses autores, o humano é dotado de uma estrutura formada pelo corpo-psique-espírito, constitutiva do sujeito (Ales Bello, 2006). Entendemos que essas dimensões estão intimamente relacionadas à compreensão fenomenológica do ser criança.

Para discutirmos esta constituição humana, precisamos trazer à tona o papel que a consciência desempenha no ser humano. Ales Bello (2006) enfatiza que nós temos dois níveis de consciência: o primeiro nível são os atos perceptivos, vivenciados por meio das sensações, principalmente, as sensações pelos sentidos da visão e do tato; e o segundo nível, são nomeados de atos reflexivos. A capacidade de refletir é, exclusivamente, do humano, uma vivência eminentemente humana. Segundo Ales Bello (2006): “a reflexão é uma vivência humana porque corresponde à capacidade que o ser humano tem de se dar conta do que está fazendo. Ele tem capacidade de perceber e registrar aquilo que percebe, e se dar conta de que está vivendo o ato da percepção” (p. 33).

É partindo dos atos perceptivos que tomamos consciência da existência do ser corpo, psique e espírito. Ales Bello (2006) caracteriza a dimensão corpórea como sendo nosso primeiro ato de consciência. Percebemo-nos no corpo, nosso primeiro espaço vivido, onde se forma a dimensão da corporeidade: “o momento preliminar a tudo aquilo que nós fazemos e é, naturalmente, o que nos dá a constituição do ser que nos localiza. O que é estar em um lugar? Em primeiro lugar, está no corpo e daí fazemos referência ao objeto físico e ao espaço” (p. 38).

Stein (2014/1917), citada por Bezerra (2021), afirma que a dimensão psíquica se apresenta no humano através “das emoções e pelos processos cognitivos, despertados na relação com o mundo, com o outro” (p. 30). Esses atos psíquicos são de caráter involuntários, pois não temos controle sobre eles (Ales Bello, 2006).

A terceira dimensão do ser humano, a esfera do espírito, é citada por Ales Bello (2006) como aquela responsável pela reflexão, decisão, avaliação, são os atos da compreensão, do pensar. Dessa maneira, a Fenomenologia husserliana e steiniana compreende as experiências humanas, marcadas por essa base constituinte: corpo, psique e espírito. Ales Bello (2006, p. 44) contempla essas características, argumentando:

As experiências que registramos, de que temos consciência em um nível mínimo, nos dizem que existem atos diversos, isto é, vivências qualitativamente diversas. As vivências ligadas às sensações não são da mesma qualidade das psíquicas, e estas não são da mesma qualidade daquelas que chamamos espirituais. Em outros termos, pode-se dizer que tocar, ter impulso de beber, refletir e decidir não são vivências do mesmo tipo e isso indica a estrutura constitutiva do sujeito.

Dessa maneira, compreende-se que a estrutura da formação humana é atravessada pelas experiências relacionadas às dimensões corporais, psíquicas e espirituais. Bezerra (2021) citando os pressupostos de Rogers sobre o mundo das experiências, enumera algumas aproximações da Abordagem Centrada na Pessoa com o que trouxemos sobre a estrutura

humana de base fenomenológica, por exemplo, “na concepção rogeriana, o organismo compõe a totalidade do ser humano em interação com o ambiente, no centro de um mundo de experiências em constante mutação, constituindo um campo fenomenológico, ao qual reage como um todo organizado a partir de como o percebe” (Bezerra, 2021, p. 58).

Nesse momento nos debruçamos sobre a compreensão do ser criança pelo viés da Tendência à Atualização, de Rogers, pois é do interesse da pesquisadora compreender a criança a partir do campo da Psicologia Humanista. Conforme analisam os estudiosos da pesquisa mencionada anteriormente, a tendência à atualização é compreendida como a característica fundamental na criança: “portanto, as crianças também apresentariam a tendência autoatualizante e seriam seres humanos dignos de valorização e com potencial para o crescimento” (Oliveira, Rosa & Freitas, 2017, p. 369).

Rogers e Kinget (1977) consideram seis atributos fundamentais no que diz respeito a constituição da personalidade da criança:

1. Ele percebe sua experiência como sendo a realidade. Sua experiência é sua realidade;
2. Possui uma tendência inerente a atualizar as potencialidades de seu “organismo”;
3. Reage ante a (isto é, ante “sua”) realidade em função desta tendência fundamental à atualização. Seu comportamento representa um esforço constante e orientado (*goal-directed*) do organismo a fim de satisfazer suas necessidades de atualização tal como ele as percebe, na realidade, tal como a percebe.
4. Na sua interação com a realidade (com seu meio), o indivíduo se comporta como um todo organizado, isto é, como uma “Gestalt” ou estrutura.
5. Sua experiência é acompanhada de um processo contínuo de avaliação. Esta avaliação pode se denominar “organísmica”, já que é a *tendência atualizante* que

lhe serve de critério. Atribui um valor positivo às experiências que percebe como favoráveis à preservação e à valorização do organismo; atribui um valor negativo às experiências que as percebe como contrárias à preservação e à valorização do organismo (à totalidade de seu ser).

6. Tende a procurar as experiências que percebe como positivas e a evitar as experiências que percebe como negativas (Rogers & Kinget, 1977, p. 196).

A partir dessas características, Rogers e colaboradores concluíram que a criança é equipada por um sistema inato de motivação, sendo a Tendência à atualização como própria de todo ser vivo. A criança constrói sua própria realidade a partir das suas experiências, a percebe e apreende por meio do seu ponto de referência interno. Sua experiência é sua realidade, ela imerge totalmente em sua realidade através da interação com seu meio, como um todo organizado (Rogers & Kinget, 1977).

Esses autores enfatizam que a experiência vivida pela criança é marcada pelo sistema de avaliação contínua, uma avaliação organísmica que lhe serve de critério. Essa avaliação pode ser de caráter positivo, que seriam as experiências percebidas e apreendidas por ela como favoráveis a sua preservação e a valorização do seu organismo. A outra, seria de valor negativo, as experiências percebidas pela criança como contrárias à sua totalidade do ser.

Rogers e Kinget (1977, p. 196) afirmam que “a criança vive num meio que, do ponto de vista psicológico, existe somente para ela: num mundo de sua própria criação”. Assim, o desenvolvimento do eu da criança, parte da sua própria realidade, a representação que a criança faz do seu meio, uma interação marcada por um todo organizado, experienciado e simbolizado na consciência da criança. Assim, “esta consciência de existir cresce e se organiza gradativamente para formar a *noção do eu* que, enquanto objeto da percepção, faz parte do campo da experiência total” (Rogers & Kinget, 1977, p. 197).

Partindo dessas contribuições, podemos concluir, conforme indica Bezerra (2021), que

“a aproximação da ACP com a Fenomenologia é propiciada por certa afinidade na maneira de valorizar a criação de um ambiente que propicie abertura experiencial e o sentido singular que cada pessoa atribui àquilo que vivencia” (p. 59).

Compreendemos, portanto, que os modos de ser criança na fenomenologia e na Psicologia humanista estão intrincados ao campo experiencial. Não tem como pensar a infância, sem partir do que é próprio da experiência vivida da criança, atos esses vividos por meio da percepção, da consciência e dos modos de representação que a criança faz do seu mundo vivido.

2.3 Modos de Ser Criança na Educação Infantil

A Educação Infantil foi instituída como primeira etapa da educação básica, pela Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96). Ela assumiu o papel de oferecer serviço educacional em creches para crianças de zero a três anos, e em pré-escolas para sujeitos de quatro e cinco anos de idade. Conforme garante o artigo 29 da LDB, sua finalidade consiste no desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

No âmbito desse contexto da educação, podemos citar alguns documentos legais que propiciam e têm como intuito promover uma concepção integral da Educação Infantil. Temos como destaque a Base Nacional Comum Curricular, um documento que possui caráter normativo, abarcando um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2017, p. 7).

A terceira versão da BNCC teve como objetivo realizar uma unificação do que seria denominado como um currículo mínimo para o processo o do ensino aprendizagem de todos os alunos que compõem as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental

e Ensino Médio) do território brasileiro. Este documento esteve alicerçado com aquilo que era promulgado pelo Plano Nacional de Educação (PNE). O intuito da BNCC foi de orientar as práticas curriculares nas escolas, em prol de obter uma redução das desigualdades da educação experienciadas nas diversas realidades do Brasil (BRASIL, 2017).

Dentro desse contexto é notório refletir sobre a conceituação de currículo como um processo fundamental para a constituição da BNCC, como enfatiza as DCNEI, o currículo é compreendido como um conjunto de práticas que tem como proposta fazer uma articulação das experiências e saberes dos sujeitos infantis com aqueles conhecimentos que estão inseridos no contexto cultural, ambiental, científico e tecnológico, buscando dessa maneira, a promoção do desenvolvimento integral de todas as crianças da Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Logo, a proposta curricular desse documento é orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), que orientam dois eixos estruturantes da Educação Infantil: a brincadeira e as interações. Esse documento discute, ainda, a concepção de Educação Infantil que está sendo consolidada nos últimos anos, onde a vinculação entre educar e cuidar se fazem presentes, tornando-se indispensáveis e indissolúveis para o processo de educação das crianças (BRASIL, 2017).

Dessa maneira, este documento tem como proposta subsidiar uma prática educativa cunhada em princípios de acolhimento das vivências e dos conhecimentos apreendidos pelas crianças no seu contexto familiar, comunitário e cultural, visando articulá-los por meio de uma aprendizagem significada e abarcada de sentidos oriundos das experiências, conhecimentos e habilidades construídas na infância (BRASIL, 2017).

Diante desses aspectos, o documento também traz como referência seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Estes, por sua vez, englobam e asseguram as condições favoráveis para o processo de desenvolvimento de habilidades e competências, para que as crianças possam estabelecer

aprendizagens significativas, tendo como princípios básicos o desenvolvimento de experiências marcadas por sujeitos ativos e vivências potencializadoras de significados “sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 37).

Além dos eixos estruturantes e dos direitos de aprendizagem, a BNCC elaborou cinco campos de experiências como norteadores das práticas pedagógicas, contendo também os objetivos de aprendizagem e seu desenvolvimento. Esses campos são constituídos por um arranjo curricular que atribui às ações experienciais vividas pelas crianças no seu cotidiano de vida e orientam suas ações, são eles: (1) O eu, o outro e o nós; (2) Corpo, gestos e movimentos; (3) Traços, sons, cores e formas; (4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; (5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017).

3 Objetivos

3.1 Objetivo geral

Compreender a concepção de subjetividade da criança presente nos campos de experiência preconizados pela BNCC para a Educação Infantil brasileira à luz da fenomenologia.

3.2 Objetivos específicos

- 1) Identificar a concepção de subjetividade da criança presente na definição dos campos de experiência preconizados pela BNCC;
- 2) Identificar como o campo de experiência "O eu, o outro e o nós" visa contribuir para o desenvolvimento da subjetividade da criança;
- 3) Compreender como o campo de experiência "O eu, o outro e o nós" interrelaciona a questão da subjetividade com os demais campos de experiência.

4 Método

Para atender ao objetivo desta pesquisa, utilizamo-nos da análise documental, considerada como um procedimento metodológico aplicado nas ciências humanas e sociais

(Sá-Silva; Almeida & Guindani, 2009). Segundo os autores supracitados a análise documental é “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009, p. 5).

Os autores acima abordam que essa metodologia assume características bem específicas, como na produção de novos conhecimentos e também na busca de compreender os fenômenos. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) citam a relevância do objeto de estudo, bem como os objetivos que o pesquisador busca investigar, pois a análise documental caracteriza-se “como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar” (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009, p. 13).

A partir dessas elucidações, argumenta-se que a presente pesquisa realizou a análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente o terceiro capítulo da base, intitulado “A etapa da Educação Infantil”. O intuito da análise foi investigar como a subjetividade infantil é abordada no texto, compreendendo à luz da fenomenologia as concepções de criança e subjetividade infantil explícitas no discurso do documento brasileiro.

5 Resultados e Discussão

A partir da análise do documento, constatamos que não há menção do termo Subjetividade durante todo o escopo do texto da BNCC. O que encontramos foram frases que nos remetiam a conceitualização da palavra subjetividade. No quadro abaixo, foram encontrados estes trechos que estão divididos em tópicos localizados no decorrer da escrita da BNCC:

TRECHOS QUE REMETEM A PALAVRA SUBJETIVIDADE:

1. TÓPICO NA BNCC: A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (p. 37)

2. TÓPICO NA BNCC: CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

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. (p.40)

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. (p.41)

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. (p.41)

3. TÓPICO NA BNCC: OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O eu, o outro e o nós

(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras. (p.45)

(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações. (p.45)

Corpo, gestos e movimentos

(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos. (p.47)

(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar. (p.47)

(EI03CG01) 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.47)

Traços, sons, cores e formas

(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais. (p.48)

Escuta, fala, pensamento e imaginação

(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. (p.49)

(EI03EF01) 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.49)

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade (p.51)

Conforme sinaliza o documento, é possível identificar na experiência do brincar no contexto interacional como propício para o desabrochar do desenvolvimento pleno das crianças, como descreve a BNCC é por meio do brincar por intermédio das interações entre pares e adultos no âmbito educacional, que a criança se apresenta, expressa suas emoções, sentimentos, frustrações, apresenta e soluciona seus conflitos pessoais e interpessoais.

Nesse sentido, podemos trazer como destaque o papel das interações sociais no contexto de construção da subjetividade infantil como premissa fundamental no ambiente da educação infantil, compreender este processo interrelacional entre crianças/crianças, crianças/adultos é perceber o desenvolvimento do eu acontecendo através dos processos de

empatia e alteridade, por exemplo, contidas nos estudos epistemológicos da Psicologia Humanista-Fenomenológica.

O documento elenca o papel dos espaços educacionais como promovedores de culturas, manifestações artísticas e científicas como processos pertinentes para o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade e expressão pessoal das crianças. O ato de vivenciar experiências que fomentem as diferentes formas de expressão e linguagem, como as artes visuais, a dança, o teatro, possibilitam nas crianças, como bem descreve o documento, a sua expressão e conhecimento de si e do outro, contribuindo dessa maneira também, para o contato e apropriação cultural dessas crianças no mundo. Aqui tem uma parte fundamental do que se considera a subjetividade da criança, na sua formação enquanto um ser cultural e inserido no mundo, ainda que potencialize suas singularidades no espaço de convivência escolar.

Pensar o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal da criança, é também poder colocar em discussão umas das tríades da constituição da pessoa humana, a dimensão espiritual, fazer uso dos aparatos artísticos para manifestar suas singularidades, seus desejos, suas formas de viver e experienciar seu mundo vivido.

No que diz respeito a palavra Criança, verificamos que este termo aparece 87 vezes na BNCC. Segue abaixo o quadro:

TRECHO CONTENDO A PALAVRA CRIANÇA (87 vezes)

1. TÓPICO NA BNCC: INTRODUÇÃO

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às **crianças** de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. (p.35)

Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as **crianças** e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as **crianças** de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as **crianças** de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. (p.36)

2. TÓPICO NA BNCC: A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das **crianças** dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. (p.36)

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas **crianças** no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas **crianças**, diversificando e consolidando

novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das **crianças** bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (p.36)

Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das **crianças**, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade. (p. 36-37)

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a **criança** como: sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009). (p.37)

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as **crianças** podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (p.37)

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das **crianças**. (p.37)

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 significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (p.37)

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às **crianças** conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (p.39)

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das **crianças**. (p.39)

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das **crianças**, realizando a observação da trajetória de cada **criança** e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. (p.39)

Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas **crianças** (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de **crianças** em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as **crianças**. (p.39)

3. TÓPICO NA BNCC: DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

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. (p.38)

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. (p.38)

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (p.38)

4. TÓPICO NA BNCC: CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (p.40)

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (p.40)

A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências. (p.40)

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. (p.40)

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 participante 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.). (p.40-41)

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. (p.41)

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. (p.42)

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.). Demonstram 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. (p.42-43)

5. TÓPICO NA BNCC: OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das **crianças**, conforme indicado na figura a seguir. Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das **crianças** que precisam ser consideradas na prática pedagógica. (p.44)

Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) (p.44)

Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (p.44)

Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) (p.45)

Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (p.45)

O eu, o outro e o nós

(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras **crianças** e nos adultos. (p.45)

(EI01EO03) Interagir com **crianças** da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos. (p.45)

(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com **crianças** e adultos. (p.45)

(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com **crianças** da mesma faixa etária e adultos. (p.45)

(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (**crianças** e adultos) com os quais convive. (p.45)

Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) (p.45)

Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (p.45)

(EI01EO06) Interagir com outras **crianças** da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social. (p.46)

(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com **crianças** e adultos. (p.46)

Corpo, gestos e movimentos

Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) (p.47)

Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (p.47)

(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras **crianças**, adultos e animais. (p.47)

Traços, sons, cores e formas

Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) (p.48)

Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (p.48)

Escuta, fala, pensamento e imaginação

Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) (p.49)

Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (p.49)

(EI02EF01) Dialogar com **crianças** e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. (p.49)

Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) (p.50)

Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (p.50)

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) (p.51)

Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (p.51)

(EI02ET03) Compartilhar, com outras **crianças**, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela. (p.51)

Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) (p.52)

Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (p.52)

(EI02ET08) Registrar com números a quantidade de **crianças** (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.). (p.52)

6. TÓPICO NA BNCC: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das **crianças**, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. (p.53)

Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as **crianças** quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a **criança** sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (p.53)

Para isso, as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas **crianças** ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das **crianças** nessa nova etapa da vida escolar. (p.53)

Além disso, para que as **crianças** superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. (p.53)

Nos trechos citados do quadro acima, é possível verificar que a BNCC coloca em destaque a concepção de criança, percebida como aquela que faz observações, questionamentos, levantamento de hipóteses sobre seu mundo social e cultural, sobre suas relações consigo e com os outros, atribuído que essas ações não devem ocorrer de maneira desarticulada, mas sim, que é necessária uma intencionalidade educativa no ato de educar. Nessa configuração, o documento atribui ao papel do educador esse processo de construção e apropriação do conhecimento das crianças.

Outra percepção encontrada a partir das análises do documento, estiveram relacionadas ao papel centralizador do corpo das crianças no contexto das práticas educativas como potencializador para este sentimento de emancipação e liberdade na vida da criança, bem como

nesse processo gradativo de construção da consciência corporal que se dar por meio dos movimentos, gestos e exploração desse corpo. O documento esclarece por meio dos objetivos e direitos de aprendizagem contidos, especificamente, dentro do campo de experiência, Corpos, gestos e movimentos, que o corpo infantil, desde de bebê, permite a exploração e contato com o mundo, estabelecendo também uma relação e expressão do conhecimento de si e do outro, através das diferentes linguagens, como nas brincadeiras de faz de conta, músicas, manifestações artísticas, correr, pular, engatinhar.

Foi perceptível durante as análises que o documento traz de maneira potente, a importância do uso da corporeidade dentro das práticas pedagógicas, enfatizando, claramente, que o explorar com o corpo, por meio do espírito lúdico permite a criança a identificação de suas potencialidades e limites vividos no ambiente educacional.

Diante disso foi possível verificar que o corpo infantil é experienciado e vivido no contexto da Educação Infantil, logo, o corpo das crianças é percebido como centralidade no ato educativo e do cuidado, e diante disso, podemos citar a dimensão corpórea elencada nos pressupostos teóricos de Husserl e Stein, como fazendo parte da dimensão da pessoa humana. Este documento traz com muita clareza o papel primordial do corpo, este visto como parte do eu-criança.

No que diz respeito a palavra Sujeito, constatamos que este termo é utilizado no documento 3 vezes, vejamos no quadro a seguir:

TRECHOS CONTENDO A PALAVRA SUJEITO (3 vezes)

1. TÓPICO NA BNCC: A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009). (p.37)

2. TÓPICO NA BNCC: DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Expressar, como **sujeito** dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. (p.38)

3. TÓPICO NA BNCC: CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

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. (p.42)

Os trechos retirados do documento brasileiro, nos remete a concepção de criança vinculado há um sujeito que é histórico e social; nas entrelinhas da BNCC não fica explícito a criança como aquela desvinculada do seu meio familiar, social e cultural. O documento evidencia a construção e disseminação de práticas educativas relacionadas aos contextos de vida das crianças, ressaltando a relevância de ações das quais se estabeleçam diálogos e relações compartilhadas entre as famílias, comunidade e escola.

Outro dado encontrado na análise do documento diz respeito a promoção de experiências que estejam relacionadas as múltiplas linguagens e culturas das crianças, pois estas, são vistas como potencializadores de movimentos que constituem a singularidade e a personalidade de cada criança, proporcionando também o sentimento de pertencimento nos diferentes grupos e culturas.

5.1 Sobre os campos de experiência

No percorrer da análise do documento nos deparamos com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são elencados e trabalhados nos cinco campos de experiências: (1) O eu, o outro e o nós; (2) Corpo, gestos e movimentos; (3) Traços, sons, cores e formas; (4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; (5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Seguimos buscando em estudos anteriores a concepção e a percepção dos estudiosos sobre estes direitos de aprendizagem e os campos de experiências e encontramos divergências de pensamentos entre os pesquisadores da infância. Por um lado, autores como Aquino e De Menezes (2016) discutem que a BNCC ao fazer o estabelecimento de objetivos educacionais utilizando-se dos termos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, acabam por fazer um

deslocamento de aprendizagens voltadas para as experiências e vivências centradas nos cotidianos mais diversos de infância, em detrimento de práticas pedagógicas voltadas para conteúdos e valores que tem como expressão, os projetos de vida da nação, “objetivando uma educação que prepara sujeitos para a vida e para a cidadania pré-estabelecidas em detrimento da educação que potencializa a vida e a participação dos sujeitos na realidade concreta” (Aquino & De Menezes, 2016, p. 32). Esses autores trazem que nas entrelinhas da BNCC há uma pretensão de não serem colocados na centralidade das práticas pedagógicas, o que a base determina de “intencionalidade educativa”, saberes e fazeres vivenciados nas experiências das crianças, impossibilitando dessa maneira a expressão dos desejos, inspirações e ideais das crianças pequenas.

Por outro lado, temos Sitnieski e Marques (2022) que, ao fazerem a análise documental da BNCC, concluem que o documento tem como política central a estruturação e a organização da Educação Infantil, abrindo espaço para o desenvolvimento de práticas educativas orientadas pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, vivenciados nos campos de experiências. Na concepção desses autores, esses objetivos educacionais não negam nem deixam de lado as particularidades dos ambientes educacionais, as realidades e necessidades locais, as vivências e experiências das crianças em seus cotidianos de vida, como é trazido no próprio documento: “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40).

Nesse momento, colocaremos em discussão os campos de experiências como facetas relevantes para compreender como que se dá os processos de constituição das subjetividades infantis no âmbito desses campos. Como foi conceituado mais acima, os campos de experiências são um arranjo curricular que objetivam disseminar práticas relacionadas com as experiências infantis nos mais diversificados contextos de vida. Para melhor entender a

implementação desses campos na Educação Infantil, nos atentamos às reflexões de Aquino e De Menezes (2016, p. 40), que indicam que pensar as experiências na vivência infantil é “Em primeiro lugar, a ideia de considerar a experiência como fonte para as aprendizagens infantis parece um convite a um ato de compromisso e responsabilidade para com as formas muito peculiares como a criança se apropria do mundo adulto e de sua cultura”.

Destarte, os autores elencam que essas aprendizagens estão vinculadas aos processos de exploração, ação, contatos com inúmeros objetos, vivências, arte e o território onde as crianças estão inseridas. Os campos de experiência elencados têm como embasamento as propostas pedagógicas desenvolvidas na Itália. Na visão de Santaiana e Camargo da Silva (2021, p. 1197) as postulações italianas sobre a noção de infância tem como fundamento os Campos de Experiências, estes preocupados não apenas com o “desenvolvimento dos sujeitos durante a infância, mas como isso reflete na comunidade escolar e na sociedade, não traz e não demonstra ser um dispositivo com intenções para uma educação massificadora”. Aqui os autores fazem uma crítica ao formato que a BNCC elaborou como práticas orientadas pelas concepções italianas, o que na percepção de Aquino e De Menezes (2016, p. 40):

a experiência definida na BNCC ganhou vida própria quando associada às áreas de conhecimento e aos objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos nessa etapa da educação, e, nesse movimento, ela pode escapar do sujeito e vincular-se fora dele, tornando-se posse do outro, daquele que vai tomá-la como um pretexto e não como um acontecimento, como assim deveria ser percebida por cada um dos sujeitos da experiência.

Nesse sentido, nos cabe refletir como a BNCC tem se apropriado dessas postulações italianas para fundamentar e articular suas práticas educativas nos contextos tão variados como é o Brasil, pois como discutem os autores, as vivências italianas nascem do desejo de mudanças, postulava a necessidade de que os processos educativos e as mais diversificadas

aprendizagens, estivessem vinculados ao acesso das crianças pequenas, onde elas tivessem o “poder sobre o direcionamento de suas aprendizagens e que esta fase de desenvolvimento e da vida escolar não fosse apenas preparatória para as fases seguintes” (Santaiana & Camargo da Silva, 2021, p. 1197).

Barbosa, Faria e Finco (2015) enfatizam que os pensadores da pedagogia italiana, discorriam sobre uma escola da infância, uma “Pedagogia da Escuta”, onde as crianças são partícipes essenciais de toda a proposta e centralizam seu olhar para a melhoria da qualidade de todos os envolvidos da educação: crianças/professores/famílias. Os autores situam que esta pedagogia tem como propósito “um projeto de vida e de formação pessoal vinculado a um projeto de sociedade” (Barbosa, Faria & Finco, 2015, p. 8).

Apesar dessas críticas voltadas para a maneira como a BNCC se apropriou das postulações italianas para fundamentar os campos de experiências no Brasil, não podemos deixar de destacar, como esclarecem Aquino e De Menezes (2016), que os campos de experiências no documento normativo contribuíram de maneira positiva para a qualidade dos currículos das escolas de Educação Infantil brasileiras, pois eles começaram a fazer representações para a “superação de currículos descontextualizados, fragmentados, centrados em conteúdos, assim como podem superar, também, as práticas que privilegiam a guarda e a tutela das crianças, centradas no fazer do adulto e no tempo de funcionamento da instituição” (2016, p. 41).

Apesar disso, os autores supracitados também refletem que as práticas educativas acabam por se configurar em práticas das quais podem ser produzidas culturas infantis marcadas por movimentos onde coloquem em risco as crianças “como sujeitos partícipes da história, da cultura e de seus direitos (Aquino & De Menezes, 2016, p. 41).

Diante disso, colocamos em discussão os pensamentos de Aquino e De Menezes (2016) no que diz respeito às temáticas da infância, pois seria necessário que as políticas públicas

centralizadas nos contextos da Educação Infantil precisam ser pautadas em soluções em prol da construção e disseminação de práticas que vão contra as pedagogias colonizadoras, definidas como locais onde as crianças são controladas em suas experiências infantis e impossibilitando-as de vivenciar realidades concretas dos seus cotidianos de vida. Os autores concluem:

Pedagogias que desconsideram as culturas infantis como promotoras de aprendizagens na infância. Pedagogias que não compreendem a infância na sua complexidade e que, por isso, não concebem as instituições de educação infantil como o lugar onde essa multiplicidade de infâncias e culturas infantis se encontram e se atravessam, afirmando não somente as crianças como atores sociais, mas também os adultos que partilham com as crianças uma nova forma de conceber a cultura (Aquino & De Menezes, 2016, p. 42).

Diante do exposto fica clara a relevância da disseminação de práticas pedagógicas orientadas a partir do olhar e das vivências das crianças, estabelecer estratégias educativas que coloquem as crianças como protagonistas, como a própria BNCC traz em seus trechos, a criança é colocada como sujeito histórico e de direitos. Logo, é necessário que as crianças sejam reconhecidas como tal, que a infância seja entendida como parte inerente da cultura, a fim de desenvolver aprendizagens orientadas a partir das singularidades de cada território, como uma maneira de potencializar as experiências das infâncias na cotidianidade.

5.2 Sobre a concepção de criança

Na BNCC, nos textos introdutórios do terceiro capítulo “A etapa da Educação Infantil”, observamos destaque ao papel das legislações que contribuíram para a implementação da Educação Infantil como um direito social de todas as crianças do Brasil. Partindo disso, Sitnieski e Marques (2022) compreendem a Educação Infantil como primordial para o desenvolvimento integral das crianças, pois o ambiente educacional possibilita um espaço para

o desenvolvimento da socialização, local propício para jogos e brincadeiras, da convivência com outros e também na construção de inúmeras aprendizagens significativas. Possibilitar um ambiente, do qual a criança possa ser protagonista de suas próprias vivências, tornando a Educação Infantil, lugar privilegiado de se viver a infância (Sitnieski & Marques, 2022).

Em contrapartida, Santaiana e Camargo da Silva (2021) trazem uma reflexão sobre o papel da escola no processo de construção das subjetividades humanas a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas. Segundo os autores “a forma como tais discursos são apropriados e subjetivados geram efeitos na produção dos sujeitos da educação. Mesmo que implicitamente, as crianças reagem e vão se constituindo a partir de todos os discursos e práticas pedagógicas” (Santaiana & Camargo da Silva, 2021, pp. 1188-1189).

Diante disso, podemos nos indagar: a BNCC tem contribuindo para emancipação das crianças? As práticas pedagógicas nos contextos de Educação Infantil têm produzido sujeitos infantis ou estão desenvolvendo práticas nas quais as crianças são vistas como sujeitos históricos e de direitos, como enfatiza a BNCC, ancorada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009).

A BNCC enfatiza em seus trechos a concepção de criança como aquela que é ativa e participativa em todos os processos educativos, “como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BRASIL, 2017, p.38).

Nesse sentido, Santaiana e Camargo da Silva (2021) enfatizam que o processo de implementação da terceira versão do documento normativo passou por situações peculiares e bastante adversas, como por exemplo o afastamento de pesquisadores e estudiosos da infância, a não participação mais ampla da sociedade civil, em detrimento da participação de órgãos privativos. Diante disso, esses autores discorrem que a BNCC expressa em seu discurso,

mesmo que de forma não explícita, “os interesses socioideológicos de quem detém o poder e formas de atendê-los, na medida em que esses processos foram se assemelhando cada vez menos com uma proposta de educação que transpire e transmita atitudes democráticas” (Santaiana & Camargo da Silva, 2021, p. 1195).

Neste momento iremos discorrer sobre os campos de experiências, sinalizando possíveis relações desses campos com os modos de ser criança na perspectiva fenomenológica.

O primeiro campo de experiência, nomeado *O eu, o outro e o nós*, compreende que é através das interações entre as crianças, os adultos e o meio social, que a criança constrói sua identidade. Gradualmente, ela vai se formando como pessoa, percebendo também os diferentes modos de ser e de agir das outras pessoas, a partir das primeiras experiências no seio familiar, com o ambiente educacional e com a coletividade, a constituição da percepção de si da criança vai se manifestando, conseqüentemente a percepção e a diferenciação com o outro também se manifesta (BRASIL, 2017).

Podemos relacionar o campo supracitado com o conceito fenomenológico de mundo-vivido e o princípio humanista da interação e interpessoalidade, ambos fundamentais à formação da pessoa humana, que se constitui singular e subjetivamente na sua interação com o meio e com o outro. Um ponto central dessa articulação se evidencia no conceito de alteridade, que será abordado no tópico seguinte.

Augras (1993) partindo dos pressupostos fenomenológicos, discorre sobre o papel que tem o outro na construção subjetiva do humano. Segundo essa autora, “o mundo humano é essencialmente mundo da coexistência. O homem define-se como ser social e o crescimento individual depende, em todos os aspectos, do encontro com os demais” (Augras, 1993, p. 55). Ela reflete este mundo da coexistência como primordial para a constituição da imagem do eu, pois não existe humano sozinho, o humano se constrói mediante a relação com o outro. Este outro, ao mesmo tempo que contribui para a constituição do eu, é o ponto de partida para o

processo de compreensão do outro que é diferente de mim.

Augras (1993) define que essa coexistência é marcada pela estranheza, pois, “a coexistência é também co-estranheza. O outro fornece um modelo para a construção da imagem de si. Por ser o outro, contudo ele também revela que a imagem de si comporta uma parte igual de alteridade” (Augras, 1993, p. 56). Dessa maneira, vemos a relação desse campo com a fenomenologia, ao notarmos na BNCC um destaque para as experiências infantis como forma de ampliar o modo da criança perceber a si mesma e ao outro, valorizando sua identidade, respeitando os outros e reconhecendo as diferenças que as constituem como seres humanos (BRASIL, 2017).

A BNCC enfatiza que é na Educação Infantil que essas características se concretizam, mas é necessário que esta etapa de educação básica possa promover oportunidades nas quais as crianças estabeleçam contato com diferentes pessoas, grupos sociais, diversos modos de existências e culturas, para que dessa maneira, as crianças possam experienciar através da sua própria percepção os modos de ser e de agir no mundo na relação com os outros. (BRASIL, 2017).

O segundo campo, *Corpo, gestos e movimentos*, apresenta o corpo da criança como centralidade para a constituição da subjetividade infantil. A BNCC enfatiza que por meio dos sentidos, gesticulações e movimentos com o corpo, as crianças fazem exploração do seu ambiente, exploram o mundo, manifestam sua expressão e conhecimento de si, contribuindo dessa maneira para formar a consciência dessa corporeidade através dessa comunicação estabelecidas por as diferentes linguagens como a arte, música, dança, brincadeiras de faz de conta, dentre outras (BRASIL, 2017).

A BNCC continua discorrendo que é papel central na Educação Infantil oferecer, por meio de suas práticas pedagógicas, ações que propiciem às crianças os cuidados com o corpo, colocando em destaque, que essas práticas devem estar orientadas para o desabrochar de

experiências que promovam a emancipação e a liberdade dessas crianças por meio das diferentes formas de interações atravessadas, principalmente pelo espírito da ludicidade (BRASIL, 2017).

Diante das atribuições que são destacadas nesse campo, podemos relacionar o quanto esse corpo infantil é compreendido na fenomenologia, como destaca Ales Bello (2006) que o corpo é a nossa primeira constituição enquanto sujeitos. É no corpo, no espaço, que experimentamos o *eu vivido*.

No terceiro campo, *Traços, sons, cores e formas*, a BNCC trata da relevância das manifestações artísticas, culturais e científicas que podem ser experienciadas pelas crianças. Por meio dessas experiências, as crianças podem desenvolver as expressões das mais variadas linguagens, elaborando suas produções de cunho artístico e cultural, bem como vão aprendendo a exercitar o seu espírito das artes, por meio dos desenhos, traços, sons, manipulação de diferentes objetos, da dança, teatro e canções (BRASIL, 2017).

Nesse campo, as crianças desde muito pequenas experienciam e acabam por desenvolver o “senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca” (BRASIL, 2017, p. 41). Desse modo, a Educação Infantil precisa prezar na promoção de ações voltadas para a produção, manifestação e apreciação do mundo artístico, tendo como intuito a exploração da expressão pessoal das crianças. Entende-se que, desse modo, as crianças se apropriam e reconfiguram a cultura e potencializam suas singularidades, além de ampliarem seus repertórios e interpretarem suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2017).

O quarto campo, *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, descreve que as crianças, desde sua tenra idade, já estabelecem situações de comunicação com os outros, através das interações, principalmente das relações mediadas pelo corpo, pois são primeiramente pelas as manifestações corporais que as crianças pequenas comunicam seus desejos, vontades,

angústias. Paulatinamente esses vocabulários vão se expandindo e sendo enriquecidos por meio das interações com os outros.

Logo, é preciso que na Educação Infantil estabeleçam-se práticas pedagógicas que promovam experiências infantis considerando sua linguagem oral, pois isso potencializa a sua participação na cultura oral. “Ao escutar histórias, participar de conversas, descrever e narrar histórias elaboradas individualmente ou em grupo, a criança se implica com as múltiplas linguagens e se constitui ativamente como sujeito singular” (BRASIL, 2017, p. 42).

Este campo de experiência trata das formas de expressão da criança na sua experiência de si, e buscando fazer uma correlação entre este campo e a visão humanista do humano, podemos trazer as contribuições da Ludoterapia Não-Diretiva de Axline, pois conforme nos apresenta Brito (2012) na ludoterapia, por meio do jogo/brinquedo, a criança consegue expressar-se, comunicar sentimentos. Como enfatiza Brito (2012, p. 37): “nessa proposta, a criança se comunica e expressa seus sentimentos através dos brinquedos.” Os brinquedos propiciam os meios de expressão da criança, logo eles precisam estar disponíveis de forma que as crianças possam escolher de maneira livre. “Através da comunicação propiciada pelo brinquedo, cria-se um espaço de expressão dos sentimentos acumulados e ampliação da consciência” (Brito, 2012, p. 40).

Por fim, o campo *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, traz como referência os espaços e os tempos experienciados pelas crianças. Enfatiza que a criança se relaciona com os diversos espaços e tempos, demonstrando-se curiosa para com o mundo físico e para com o mundo sociocultural. Nesse campo, destacamos também as experiências voltadas para os conhecimentos matemáticos, o que também instiga a curiosidade infantil. Dessa maneira, a BNCC esclarece que é papel da Educação infantil oferecer vivências nas quais possibilitem as crianças observarem, fazerem manipulações de objetos, bem como fazer explorações, investigações e levantamento de hipóteses sobre o mundo físico e sociocultural

(BRASIL, 2017).

Buscando fazer uma articulação deste campo com a fenomenologia, podemos citar a relevância da criança como sujeito ativo no seu horizonte perceptivo através da sua experiência no seu cotidiano (que pode ser levado em consideração este campo, que é físico, sociocultural e matemático), pois são através dessas vivências que as crianças estabelecem contato com seu mundo, almejando dessa maneira, satisfazer seu processo de atualização. “O meio ou a realidade da criança é a representação que ela faz dele” (Rogers & Kinget, 1977, p. 197), logo este campo de experiência tem como horizonte, ofertar condições necessárias para o desenvolvimento do *Eu criança* através dos conhecimentos do mundo físico, sociocultural e matemático. Seriam por meio dessas interações, que a consciência de existir na criança “cresce e se organiza gradativamente para formar a noção do eu que, enquanto objeto da percepção, faz parte do campo da experiência total” (Rogers & Kinget, 1977, p. 197).

Observamos, então, que os campos de experiência pensados pela BNCC podem ser compreendidos em uma correlação significativa com o referencial teórico da fenomenologia. Compreender a formação da pessoa humana fazendo um atravessamento articulado com estes campos, é perceber o quão é pertinente refletir o processo educativo na Educação Infantil, voltando o olhar, principalmente, para práticas pedagógicas que estejam atentas ao campo da experiência total da criança, fundamentadas em atos, que propiciem a constituição do *Eu criança*.

6 Considerações Finais

Como visto, o presente estudo objetivou realizar uma análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo como intuito compreender a concepção de subjetividade da criança presente nos campos de experiência preconizados no documento para a Educação Infantil brasileira à luz da fenomenologia.

No percorrer dessa pesquisa, podemos refletir que a infância é atravessada por

inúmeras facetas e concepções. Foi possível verificar que os modos de ser criança no contexto da Educação Infantil, especificamente, no âmbito dos campos de experiência, através das práticas pedagógicas, que a constituição da subjetividade humana da criança é interferida e vivida nesses cotidianos de vida e principalmente por meio das relações sociais que são construídas durante esses processos.

A partir das reflexões que emergiram dos resultados deste estudo, esta pesquisa compreende a pertinência e o cuidado ao que se refere a produção e a organização de políticas públicas voltadas para o contexto educacional das infâncias, pois como discutido, políticas educacionais voltadas para a formação de professores, organização de espaços adequados, disponibilização de materiais educativos, a participação ativa da família e da comunidade e principalmente a relevância de práticas, nas quais as crianças sejam protagonistas e partícipes das suas próprias histórias. Produzir espaços onde as crianças por meio da expressão corporal, do brincar, da interação possam vivenciar e construir sua subjetividade.

Ao pensarmos a constituição da subjetividade no contexto de mundo vivido nas diversas cotidianidade da Educação Infantil a partir das propostas da BNCC, ficou evidenciado o papel do outro (família, comunidade, crianças e adultos) na formação da pessoa humana, no caso desse estudo, na formação da subjetividade das crianças. As experiências com os outros e com o meio, através dos eixos integradores da Educação Infantil, as interações e brincadeiras, fazem parte eminente desse processo de construção da personalidade infantil.

Vimos também o papel centralizador dos campos de experiências como potencializadores para esta formação do humano. As dimensões corpóreas, psíquicas e espirituais enfatizadas pela fenomenologia de Husserl e Stein vão sendo exploradas nesse estudo. O papel do corpo da criança no campo experiencial das instituições infantil ganha centralidade ao que se refere ao desenvolvimento de práticas que estejam integradas a esta dimensão corpórea. As dimensões psíquicas e espirituais estiveram interligadas

principalmente, a partir da integração com as diferentes linguagens, manifestações artísticas e estéticas experienciadas pelas crianças.

Por fim, reiteramos que os pressupostos fenomenológicos elencados no decorrer desse estudo a partir da análise documental da BNCC, evidenciaram a relevância que o Outro tem ao que se refere a construção subjetiva da criança, pois são através das relações e dos encontros com os outros nesses diversos campos experienciais que o humano se define como sujeito.

7 Referências

- Albuquerque, S. S. de, Felipe, J., & Corso, L. V. (orgs.) (2017). Para pensar a educação infantil: políticas, narrativas e cotidiano. In Focesi, L. V.; Dornelles, L. V. *O que dizem as crianças sobre o ser criança na educação infantil*, (Cap. 12, pp. 215-235). Porto Alegre: Ed. da UFRGS.
- Ales Bello, A. (2006). *Introdução à fenomenologia*. EDUSC.
- Aquino, L. M. M. L. L. de & De Menezes, F. M. (2016). Base Nacional Comum Curricular: tramas e enredos para a infância brasileira. *Debates em Educação*, v. 8, n. 16, pp. 29-45. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p30> Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2409>. Acesso em: 27 mar. 2023.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC.
- Augras, M. (1993). *Ser da compreensão: Fenomenologia da situação de psicodiagnóstico*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Barbosa, M. C. S.; Faria, A. L. G. & Finco, D. (2015). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Edições Leitura Crítica. Campinas.
- Barbosa, M. C. S. & Richter, S. R. S. (2013). Entre Mia Couto e Michel Vandembroeck: outra educação da infância por inventa. In: *Reunião Nacional da ANPED*, 36., Goiânia. Anais... Goiânia: ANPED.
- BRASIL. (2017). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.
- BRASIL. (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB.
- BRASIL, MEC/SEF. (1998). Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília.
- BRASIL. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996.
- Bezerra, M. C. de S. (2021). *A experiência intersubjetiva na ludoterapia humanista: uma*

- perspectiva fenomenológica*. (Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas). Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC-Campinas. <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15585>
- Bezerra, M. C. de S., & Cury, V. E. (2022). A experiência de psicólogos em um programa de residência multiprofissional em saúde. *Psicologia USP*, 31, pp. 1-9. <https://doi.org/10.1590/0103-6564e190079>
- Castro, L. R. de (org.). (2001). Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In Castro, L. R. de(org.), *Crianças e jovens na construção da cultura*, (Cap. 1, pp.19-46). Rio de Janeiro: NAU. <http://www.nipiac.ufrj.br/producao2/item/540-criancas-e-jovens-na-construcao-da-cultura>
- Filipe, F. A.; Silva, D. dos S. & Costa, Á. de C. (2021). Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. *Ensaio: aval. ol. públ. educ.* 29 (112), pp.783-803. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>
- Gobbi, M. (2009). Desenho infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: Faria, A. L. G; Demartin, Z. & Prado, P. (orgs.). *Por uma cultura da infância*. (3ª ed., pp. 68-92). Campinas, SP: Autores Associados.
- Marques, C. M.; Pegoraro, L.; Silva, E. T. da. (2019). Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na educação infantil. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 20, n. 42, pp. 255-280. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019255>. Acesso em: 25 mar. 2023.
- Oliveira, E. S. T. de, Rosa, A. A., & Freitas, J. de L. (2017). Revisão bibliográfica das publicações acadêmicas sobre a criança na perspectiva fenomenológica. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 23(3), 362-371. Recuperado em 05 de outubro de 2022, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672017000300012&lng=pt&tlng=pt.
- Pinheiro, S. L., & Frota, A. M. M. C. (2009). Uma compreensão da infância dos índios Jenipapo-Kanindé a partir deles mesmos: um olhar fenomenológico, através de narrativas e desenhos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(3) Recuperado em 05 de outubro de 2022, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000300012&lng=pt&tlng=pt.
- Reis, L. A. dos, & Moreira, W. W. (2018). A infância escolarizada: e o tempo de brincar?. *Kinesis*, 36(1), pp. 31-43. <https://doi.org/10.5902/2316546430832>
- Ribeiro, B. (2022). *Pedagogia das miudezas: saberes necessários a uma pedagogia que escuta*. Pedro & João editores.
- Ribeiro, K.C. R., & Abrão, J. L. F. (2018). Quem sou eu, quem é você? o lugar da infância na contemporaneidade. *Estilos clin.*, São Paulo, 23(3), 574-589. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v23n3/a07v23n3.pdf>
- Rogers, C. R., & Kinget, M. G. (1977). *Psicoterapia e relações humanas: Teoria e prática da terapia não-diretiva* (Vol. 1, M. L. Bizzotto, Trad.). Interlivros. (Original publicado em 1962).

- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. de, & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira De História & Amp; Ciências Sociais*, v. 1, pp. 1-15. Recuperado de <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>
- Santaiana, R. da S.; Camargo da Silva, V. (2021). Governo da infância: uma análise da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, pp. 1183-1203, ago./ago. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e81126>
- Sitnieski, J. P., & Marques, F. F. (2022). Concepções de Educação infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Revista Perspectiva*, v. 45, n.172, pp. 29-42. <https://doi.org/10.31512/persp.v.45.n.172.2021.189.p.29-42>
- Zilles, U. (2002). A fenomenologia husserliana como método radical. In *A crise da humanidade europeia e a filosofia*, pp. 31-35, 2ª ed. EDIPUCRS.