

Leitura crítica sobre a versão 3 do documento da BNCC para a Educação Infantil

Beatriz Ferraz

I. Introdução

Este documento tem como objetivo contribuir com a proposta elaborada pelo Ministério da Educação como versão 3 da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil. No decorrer do processo de construção das diferentes versões desse documento estive participando de diferentes oportunidades de debates e também de situações específicas de produção de textos de leitura crítica da versão um e dois. Ainda nesse contexto, participei de um grupo de especialistas que produziram textos específicos para apoio a implementação da BNCC da EI pelas escolas. Nesse trabalho, produzimos a partir da primeira versão da Base, um texto de orientações para sua implementação, e participamos de debates em diferentes regiões do Brasil buscando apresentar a proposta do documento e colher as contribuições de redes de ensino, de professores e especialistas da área.

A partir da segunda versão do documento da BNCC da Educação infantil, como representante do Grupo de Trabalho (GT) da Educação Infantil do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, liderei a elaboração de um documento a ser ofertado como referência frente as análises críticas colhidas nos diferentes debates e oportunidades de trocas das quais o GT pode participar ou oportunizar. Esse documento foi elaborado pelo Movimento pela Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, em parceria com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e com o apoio das instituições parceiras do Grupo de Trabalho da Educação Infantil (GT EI) – Topos pela Educação, Instituto Singularidades e Instituto Sonho Grande, que desde 2015, ao ser lançada a primeira versão da BNCC pelo Ministério da Educação, vem produzindo leituras críticas ao documento, participando de Fóruns de debates e apresentando contribuições para o aprimoramento da BNCC da EI. O documento também contou com o apoio dos materiais e supervisões dos especialistas em currículo da ARCARA e com o apoio técnico do Centro de Estudos Movimenta - projetos em Educação, instituição que reúne especialistas em Educação Infantil e em produção curricular e da equipe da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Contou também com as contribuições da equipe do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular.

No processo de elaboração das diferentes leituras críticas apresentadas pelo GT da EI e da construção do documento que segue, muito materiais e diferentes pesquisas foram consideradas, sempre com a intenção de que a produção da BNCC da EI estivesse referendada nas iniciativas e processos de construção de políticas curriculares de êxito.

Destaco algumas dessas fontes:

- Foram consideradas como referências na produção desse documento as seguintes Bases Curriculares internacionais: Chile, Nova York, Singapura, Ontário e Reino Unido (veja a Bibliografia no final do documento.).
- Foram consideradas as seguintes pesquisas realizadas com o apoio da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal:
 - a. Estudo Comparado de Bases Curriculares para a Atenção à Primeira infância, elaborada pelo Centro de Implementação de Políticas Públicas para a Equidade e Crescimento - CIPPEC, ainda em fase de finalização.
 - b. Estudo realizado por Ilona Ferrão – pesquisadora da USP – sobre evidências internacionais que contribuem para a produção de Bases Curriculares para a pré-escola.
- Foi considerada como referência a pesquisa realizada em minha tese de doutorado: “Bebês e crianças pequenas em instituições coletivas de acolhimento e educação.: Representações de educação em creches.”.

Neste documento que entrego como produto do convite recebido pelo MEC para uma leitura crítica da terceira versão do documento da BNCC EI considero toda a produção gerada ao longo da trajetória descrita anteriormente e parto dos seguintes princípios:

- Colaborar para que a Base Nacional Comum Curricular seja um documento que contribua para a melhoria da equidade e da qualidade da Educação Infantil no Brasil;
- Respeitar ao máximo os conceitos e concepções presentes na versão do Documento entregue em maio de 2016 ao Conselho Nacional de Educação;
- Manter a proposta de organização curricular apresentada no documento;
- Contribuir para que o documento apresente uma linguagem e um conteúdo acessível as redes de ensino, seus profissionais e principalmente aos professores que terão o desafio de implementar essa proposta;
- Priorizar a criança como o sujeito central garantindo que, ao longo do documento, as especificidades do processo de desenvolvimento e amadurecimento ao longo da primeira infância sejam respeitados e valorizados.

As principais contribuições que trabalharei ao longo do documento estão relacionadas com os seguintes tópicos:

- Revisão do texto introdutório com o foco na clareza, coesão e coerência.
- Revisão dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem com foco na progressão entre os subgrupos etários propostos para organização da proposta curricular.

II. Considerações sobre a forma e o conteúdo de Bases Curriculares para a Educação Infantil

Vários países, nas duas últimas décadas, vêm buscando qualificar seu sistema de atendimento às crianças na primeira infância. Parte desse movimento envolve rever suas políticas buscando articular os diferentes tipos de atendimentos distribuídos em diferentes setores ofertados às crianças e suas famílias. A elaboração de documentos de bases curriculares nacionais têm sido uma tendência dentre aqueles que buscam precisar as funções e a organização da oferta da educação infantil, bem como precisar a quem se destina esse serviço, quais são os seus objetivos e conteúdos, as estratégias de monitoramento e avaliação, sua vinculação com as famílias e a comunidade educativa.

Em muitos desses países, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não é o único documento que busca precisar tais aspectos. A produção de um documento dessa natureza é apresentada no contexto do desenho ou do refinamento de uma política que considera outros documentos como complementares. Mesmo tendo um conjunto de documentos, é frequente encontrarmos a BNCC como um dos documentos predominantes na perspectiva de uma ferramenta que comunica o tipo de experiências educativas que se espera que seja ofertado às crianças nas instituições de educação infantil, ao mesmo tempo em que se apresenta como uma ferramenta de trabalho para as equipes de profissionais dessas instituições na medida em que evidenciam e orientam quais são os compromissos do Estado com a sociedade e o sistema escolar.

Outro aspecto comum possível de ser destacado é que tais documentos se orientam total ou parcialmente aos profissionais que trabalham na educação infantil (ou no caso de ser um documento que considera outras ofertas de atendimento, a todos os profissionais que são responsáveis pela atenção à primeira infância).

Em pesquisa realizada com o apoio da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e com a coordenação do CIPPEC, as autoras selecionaram sete documentos de bases curriculares de educação infantil a serem analisados: Argentina, Canadá (Ontário), Chile, Escócia, Nova Zelândia, Singapura e Suécia¹.

¹ Segundo as autoras: “*Los siete casos fueron seleccionados a partir de una serie de criterios: (1) disponibilidad y factibilidad del análisis de la base curricular para el análisis —que los*

Uma análise com o propósito de comparar e compreender como cada país define o conceito de sua proposta de base curricular foi possível evidenciar que, a depender dessa definição, há distintas produções de forma e o conteúdo para os documentos.

Segundo as autoras, os documentos podem se distinguir em relação à sua ênfase e essa distinção se mostra relacionada com a justificativa e os propósitos da base, perpassando por todo seu texto e determinando sua lógica. Na pesquisa, identificou-se as seguintes ênfases:

- **Igualdade e direitos** – Argentina
- **Conhecimento de especialistas, evidências internacionais, desenvolvimento infantil** – Ontário
- **Formação de caráter Moral** – Chile
- **Justiça Social** – Escócia
- **Pertencimento Cultural** – Nova Zelândia
- **Desenvolvimento de habilidades para o século XXI e promoção de aprendizagens** – Singapura
- **Valores Democráticos** – Suíça

Outro aspecto identificado pelas autoras, é que as bases se diferenciam e definem sua lógica a partir da intencionalidade em relação à regulamentação e à forma de articulação com a política. Destacam três modalidades identificadas²:

*casos contaran con una base curricular común para la educación de la primera infancia disponible en línea y publicada en portugués, español, inglés o francés—; (2) **coherencia, claridad y rigurosidad de la base curricular** —que las bases representaran, en relación a las dimensiones de análisis, aportes para el proceso de elaboración de la base curricular en Brasil—; (3) **calidad de la política de educación de la primera infancia** —que los casos ofrecieran una propuesta de calidad—; (4) **representatividad de distintas tradiciones curriculares y presencia latinoamericana** —que los casos dieran cuenta de distintas tradiciones curriculares y distintos modos de resolver la política curricular para el nivel en el mundo, en general, y en América Latina, en particular—.*

² Segundo as autoras: *los documentos analizados ocupan lugares diferentes en la batería de normativas que conforman la regulación curricular de cada país para la primera infancia. Sumado a lo anterior, tienen distintas intencionalidades en términos de regulación y se articulan de manera diversa con el resto de la política educativa. Para dar cuenta de esa diferencia organizamos los documentos en tres categorías: lineamientos curriculares, diseños curriculares y planes de acción. Los lineamientos curriculares realizan orientaciones generales para enmarcar la atención de la primera infancia; en ellas hay referencias a la fundamentación y características generales del subsistema, los objetivos, las normas y los valores que lo sustentan e incluso algunas definiciones básicas y generales en torno a los contenidos. De allí que se trate de documentos relativamente breves. Un ejemplo de lo anterior es la base curricular sueca: su grado de generalidad está asociado con la tradición curricular nórdica, en la que prevalece el diálogo entre los adultos y los niños, las actividades creativas, la flexibilidad y la definición local de los objetivos y contenidos (Taguma, Litjens, Makowiecki & Early, 2013). Dicha base permite evidenciar el hecho de tener un mayor nivel de generalidad no supone necesariamente un menor*

- **Guia Curricular:** orientações gerais para o atendimento, professores são os responsáveis pelo currículo – Suíça
- **Desenho Curricular:** definição curricular e do nível de ensino ou de aula – Chile, Singapura e Ontário
- **Plano de Ação:** Plano de curto, médio e longo prazo (currículo é posterior) – Escócia

grado de orientación curricular: el documento de Suecia delinea claramente un horizonte y enfoque democráticos y un abordaje lúdico que representa un importante ordenamiento de la vida cotidiana del jardín. Los lineamientos parten del supuesto de que los docentes son productores de currículum, por lo que dejan en sus manos y en la de los municipios la definición posterior del currículum. En cambio, en el caso de Argentina, el siguiente nivel de definición curricular ocurre a escala jurisdiccional, es decir, en los espacios de los equipos de desarrollo curricular de los ministerios de educación provinciales, dado el carácter federal de la organización política argentina.

Por su parte, los diseños curriculares avanzan en la definición curricular y regulan el nivel del currículum enseñado o nivel del aula. Así, en ellos aparecen referencias al ciclado interno, a los contenidos, a las estrategias de enseñanza, a la planificación y a la evaluación de los aprendizajes. Estos documentos pueden pertenecer a casos de alcance sectorial (Chile y Singapur) o a sistemas que, en el marco de su vocación cohesionadora, establecen currículos diferenciados para las distintas modalidades (Nueva Zelanda). Así, Chile posee una base que prescribe: fundamentos y principios pedagógicos de la educación parvularia; una organización curricular de la educación parvularia; una serie ámbitos de experiencias para el aprendizaje, definiciones de los núcleos de aprendizaje y aprendizajes esperados con sus respectivas orientaciones pedagógicas—; y criterios de planificación y evaluación, organización y participación de la comunidad educativa, organización de los espacios educativos y del tiempo.

La base curricular de Ontario se encuentra a medio camino entre los lineamientos y los diseños curriculares descritos anteriormente. Si bien avanza en una suerte de definición curricular, esta es un continuum de desarrollo que pretende informar a quienes trabajan en las distintas modalidades de atención y orientar el desarrollo curricular posterior. No se prevé una organización curricular determinada, aunque los dominios de desarrollo permiten inferir las dimensiones a considerar. Asimismo, se sugieren interacciones que funcionan como propuestas para acompañar o traccionar el desarrollo. Así, los dominios y habilidades de desarrollo se presentan en directa relación con las interacciones, lo que evidencia un intento por regular la relación entre forma y contenido. Los dominios, habilidades e interacciones están destinados a acompañar y promover el desarrollo infantil.

Finalmente, el plan de acción, categoría en la que inscribimos al marco curricular escocés. El documento delimita el derrotero a seguir a corto, mediano y largo plazo para transformar y cohesionar la provisión de atención a la primera infancia. Así, intenta ofrecer un servicio simplificado (en términos de su provisión), integral e integrado de atención de la primera infancia; apoyar a las familias y a las comunidades en dicho proceso; romper ciclos de pobreza y exclusión; lograr una intervención temprana para las distintas franjas etarias y aspectos; alinear la calidad de los servicios y la formación de sus profesionales de acuerdo a la evidencia internacional. Aunque se ofrecen algunas orientaciones generales, como la valoración del juego, los contenidos se encuentran en los documentos curriculares complementarios.

Também foi possível observar que as bases analisadas se distinguem em relação a suas orientações pedagógicas. São 5 as orientações que foram identificadas³:

³ Segundo as autoras: "... las bases también se distinguen en cuanto a sus orientaciones pedagógicas, entre las que identificamos cinco preponderantes: lúdica (Argentina y Suecia), desarrollo infantil (Ontario), protodisciplinar (Chile y Singapur), sociocultural (Nueva Zelanda) y democrática (Suecia). La primera ubica al juego en una posición preponderante. En el caso de Suecia, el juego es considerado parte fundamental de la construcción de conocimiento del niño en su contacto con el mundo.

En este enfoque pedagógico-didáctico el juego tiene un valor intrínseco, y así se diferencia de otros enfoques en los que el juego aparece acentuado por su valor instrumental, esto es, por su posibilidad para enseñar otros contenidos. Por su parte, los enfoques protodisciplinarios poseen una matriz cuasi disciplinar, lo que supone no solo un tipo de organización de los contenidos, sino también un tipo de abordaje pedagógico-didáctico que supone estrategias de enseñanza orientadas a la enseñanza de dichos contenidos. Así, en el currículum chileno se definen tres ámbitos para el aprendizaje —personal y social, comunicación y relación con el medio cultural y natural—, cada ámbito posee dos o tres núcleos de aprendizajes y, dentro cada uno de ellos, aprendizajes esperados y orientaciones pedagógicas. Si bien la organización no es explícitamente disciplinar, 5 de los 8 núcleos de aprendizajes tienen referentes disciplinares directos. La orientación sociocultural es relativamente original de la base de Nueva Zelanda. Te Whariki adopta un abordaje sociocultural que intenta promover el biculturalismo y reflejar la realidad sociocultural de los niños en las modalidades de atención de la primera infancia. Por ello, consta de un marco amplio de principios y abordajes consensuados que promueven un abordaje interactivo con especial énfasis en lo cultural. Luego, la dirección del desarrollo se evidencia en la base curricular de Ontario. En su enfoque, el documento se inscribe en la tradición evolutiva orienta su propuesta a acompañar, apoyar, potenciar, maximizar, fortalecer, el desarrollo infantil. El continuum de desarrollo se organiza en una tabla que contempla, para distintas etapas entre el nacimiento y los 8 años, dominios de desarrollo —social; emocional; comunicación, lenguaje y alfabetización; cognitivo y físico—, habilidades de desarrollo, indicadores de habilidad e interacciones posibles. Si bien se advierte que el continuum de desarrollo no debe ser entendido como un conjunto de objetivos de desarrollo, aunque dada su formulación, algunos podrían traducirse en contenidos a enseñar (por ejemplo, lectura). Por su parte, las interacciones sugeridas funcionan como propuestas para acompañar o traccionar el desarrollo. Así, los dominios y habilidades de desarrollo se presentan en directa relación con las interacciones, lo que evidencia un intento por regular la relación entre forma y contenido. Los dominios, habilidades e interacciones están destinados a acompañar y promover el desarrollo infantil. Finalmente, la orientación democrática sueca supone que los valores democráticos organizan la atención de la primera infancia. Los lineamientos curriculares manifiestan la importancia de promover el respeto por los derechos humanos y los valores democráticos fundamentales que organizan la sociedad sueca. Más aún, la transmisión de dichos valores supone que sean actuados por adultos y niños en la vida cotidiana de las instituciones:

Democracy forms the foundation of the preschool. (...) Each and every person working in the preschool should promote respect for the intrinsic value of each person as well as respect for our shared environment. (...) The preschool provides the foundations for children to understand what democracy is. (...) The needs and interests which children themselves express in different ways should provide the foundation for shaping the environment and planning activities. (Curriculum for the preschool, p. 3)

- **Lúdica** – Argentina, Suécia
- **Desenvolvimento Infantil** – Ontário
- **Protodisciplinar** – Chile
- **Sócio Cultural** – Nova Zelândia
- **Democrática** – Suécia

Em relação à forma como consideram o envolvimento das famílias na sua proposta, foram identificadas 3 modalidades⁴:

- **Por canais de comunicação** – Argentina e Ontário
 - a. Menor envolvimento
 - b. Compartilhar o desenvolvimento contínuo das crianças para trocar informações sobre o processo e estabelecer canais de comunicação mais fluídos

De esta manera, la base curricular sueca propone un abordaje pedagógico-didáctico fuertemente alineado con un proyecto más amplio de sociedad y que es tanto un contenido como una metodología o modo de actuar cotidiano.

⁴ Segundo as autoras: *Respecto del quinto eje, las bases curriculares analizadas prescriben diversos grados de involucramiento con las familias. El menor grado de involucramiento se asocia con la construcción de canales de comunicación entre escuelas y familias (Argentina y Ontario). Así, la base de Ontario establece entre sus principios que las alianzas con las familias y las comunidades fortalecen la habilidad de las instituciones de primera infancia de satisfacer las necesidades de los niños pequeños. En esa línea, se propone que familias y adultos que trabajan en las distintas modalidades de atención compartan el continuum de desarrollo para intercambiar información sobre el desarrollo infantil y construir de canales de comunicación fluida con las familias⁴. En otros casos, se espera que el involucramiento de las familias sea más profundo y se espera que se involucren en alguno a todos los siguientes procesos: planificación, implementación, monitoreo y/o evaluación. En los lineamientos curriculares de Suecia, la participación de las familias conforma una de las subsecciones de la segunda parte de la base curricular. La articulación con las familias es responsabilidad de los profesionales de las instituciones prescolares, lo que incluye: la introducción de los padres a la institución educativa, el ofrecimiento de oportunidades de participación para los padres -incluyendo su involucramiento en la definición de la planificación y los objetivos-, el desarrollo de canales de comunicación y el involucramiento de las familias en la evaluación de la institución proveedora. Por su parte, en Escocia las familias son consideradas parte intrínseca de la atención. La propuesta es alejarse de los abordajes que atienden al niño de manera directa y separada de su familia, y apostar a un modelo que trabaje con las familias como parte de sus objetivos para que estas puedan lograr sus propios objetivos por sí mismas. En línea con este aporte, la atención prenatal y de la franja 0-3 se considera fundamental. Finalmente, Nueva Zelanda es el único caso en el que, además de las familias, la articulación se propone con la comunidad; de hecho, las familias y las comunidades forman parte de uno de los principios de la base curricular. Se espera que las familias y comunidades formen parte de los actores que monitoreen y evalúen la provisión del servicio y el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Sumado a lo anterior, en la relación con las familias y comunidades se espera que la lengua maorí sea respetada.*

- **Por participação em processos** – Suécia, Escócia
 - a. Envolvimento mais profundo
 - b. Envolvimento em planejamento, implementação, monitoramento e avaliação
- **Participação da família e da comunidade** – Nova Zelândia
 - a. Ambos participam do processo de planejamento, monitoramento e avaliação

As autoras também destacam a forma como os documentos abordam a transição entre a etapa da educação infantil e a etapa posterior, no caso do Brasil, chamada de Ensino Fundamental. Identificam duas formas de tratamento dadas:

- **Bases articuladoras não consideram o processo de transição** pois não são restritas ao sistema escolar – Ontário e Escócia
- **Bases setoriais, principalmente as protodisciplinares se preocupam especificamente com uma transição progressiva** – Chile, Singapura

As autoras destacam também, as distintas abordagens encontradas em relação às orientações sobre monitoramento e avaliação. Observam que as mesmas são diversas e demonstram falta de consenso. Ainda assim, foi possível distinguir três diferentes abordagens:


- **Avaliação formativa e somativa** – diversos modelos são considerados (Chile)
- **Formativa e de processo** – orientada ao desenvolvimento faz uso de escalas para medir o desenvolvimento ao chegar na educação primária, observações tabuladas, documentação e narrativas de experiências (Ontário)
- **Abordam de forma muito genérica**

Como último aspecto de distinção entre as bases analisadas, destaco aqui o exercício realizado pelas autoras na busca de diferenciar as bases com características de Linha Curricular e aquelas com características de Desenho curricular. Segundo as autoras, essas duas formas de considerar o documento têm resultados diretos na forma como as mesmas consideram a participação das redes, escolas e professores no processo de construção da proposta curricular.

- **Linha Curricular**
 - a. delegam a outros atores o processo de definição curricular – consideram a escola e o professor parte do processo curricular
- **Desenho Curricular**
 - a. Centraliza a regulação nos aspectos pedagógicos-didáticos do currículo – diminui a participação dos demais atores

Como conclusão, as autoras destacam que o processo de construção de uma base curricular deve estar atrelado e regido por sua intenção regulatória. A clareza sobre sua intenção deveria ser o guia para o seu processo de construção e para o tipo de documento a ser elaborado. Nesse contexto, começar fazendo o exercício de responder o que se quer regular e para que se quer regular é de fundamental importância.

O estudo comparativo apresentado pelas autoras nos convida a refletirmos sobre o papel da Base Nacional Comum Curricular da educação Infantil no contexto da iniciativa atual e no contexto da produção de uma leitura crítica. A partir da clareza em relação as intenção e propósitos do documento produzido, fica mais coeso e coerente qualquer iniciativa de contribuição.



II. a. Considerações sobre as abordagens possíveis de serem identificadas na proposta da versão 3 da BNCC da EI

Em relação à sua ênfase identifico que recai na abordagem de **Igualdade e direitos**.

*“Sob os princípios da equidade e do valor da cidadania das crianças brasileiras, a **BNCC para a Educação Infantil tem os direitos fundamentais de desenvolvimento e aprendizagem** como norte e o desenvolvimento de competências e habilidades como meta. Seu objetivo é apoiar a construção curricular dessa etapa educacional, bem como a gestão pedagógica das instituições de Educação Infantil.*

*... Pelas especificidades e interesses singulares das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, é necessário ressaltar **seis direitos específicos** que devem ser garantidos em seus processos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.”*

Considerando a intencionalidade em relação à regulamentação e à forma de articulação com a política, podemos considerar a BNCC EI pode ser identificada como uma mescla entre um **Guia Curricular** – na medida em que considera as redes, escolas e professores como os responsáveis pelo currículo, tal como destacado na citação anterior – e uma proposta de **Desenho Curricular**, pois em seu texto apresenta uma proposta de organização curricular (Campos de Experiências) e apresenta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por subgrupos etários.

*Para estabelecer uma interlocução entre os direitos de aprendizagem da criança e o acesso aos conhecimentos já sistematizados, a BNCC para a Educação Infantil está organizada por **campos de experiências**, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem.*

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular adequado à educação da criança de 0 a 5 anos e 11 meses, pois levam em consideração suas características, peculiaridades e necessidades sociais, emocionais, físicas e cognitivas.

Em relação a suas orientações pedagógicas, identifico que o texto da versão 3 da BNCC da EI têm uma ênfase na abordagem **lúdica**, na medida em que considera o brincar como um valor intrínseco e não somente como uma estratégia para ensinar outros conteúdos, mas em diferentes momentos do texto acaba trazendo aspectos de uma base **protodisciplinar**, na medida em que apresenta os Campos de experiências destacando certa ênfase na organização de conteúdos. Vale destacar que essa abordagem que fica um meio termo entre as duas ênfases ganha maior relevância na versão 3 do documento.

*“Na Educação Infantil, os já referidos eixos estruturantes das práticas pedagógicas – as **interações** e as **brincadeiras** – enriquecem a capacidade de conviver, de estar junto, de dialogar e de participar. Ao interagir, as crianças atribuem sentidos e significados coletivos para o mundo. São as brincadeiras, as ações, as interações e a participação nas práticas sociais que levam as crianças a ter curiosidades sobre temas, práticas e ideias a serem pesquisadas e, assim, constituir seus saberes sobre o mundo.” (V3)*

*“... na Educação Infantil, as **interações** e as **brincadeiras** são eixos estruturantes das práticas pedagógicas pois são fundamentais para a capacidade conviver, de estar junto, de dialogar e de participar. Ao interagirem, as crianças atribuem sentidos e significados coletivos para o mundo. Dentre as formas culturais de agir, sentir e pensar das crianças pequenas, a brincadeira é o modo singular de elas se constituírem como sujeito produtores das culturas infantis.” (V2)*

Esse é um aspecto importante e vale retomar a orientação redigida pela profa. Tizuko no documento de leitura crítica da v1 do documento da BNCC da EI:

“Ao sintetizar a BNCEI apenas no brincar relacionado à promoção do conhecimento de si, do outro e do mundo, em interações amistosas, deixa-se a riqueza das possibilidades de vivenciar experiências indicadas nas DCNEI. E as múltiplas linguagens? As linguagens orais e escritas? As vivências éticas, estéticas e políticas, o mundo físico e social, o tempo e a natureza? As tradições culturais e as tecnologias? A escolha de alguns aspectos em detrimento de outros campos de experiência para sintetizar a BNCEI gera um empobrecimento dos conteúdos curriculares das DCNEI. Seria desejável uma síntese que incorporasse todos os elementos propostos pelas diretrizes curriculares.”

Por fim, retomo ainda o relatório elaborado por CONSED e UNDIME no trecho em que destacam a importância de que esteja claro no documento a compreensão em torno do brincar como constitutivo do processo de subjetivação e de identidade social e pessoal das crianças, mas também suas características consideradas como primordiais no desenvolvimento e na atuação dos professores nas atividades lúdicas que realizam deixando claro seu papel fundamental na intencionalidade de garantir as aprendizagens e as conquistas do desenvolvimento necessárias nessa faixa etária e que garantem o desenvolvimento pleno das crianças na primeira infância, bem como, as aprendizagens relevantes para seu processo escolar ao longo de toda a educação básica.

*...sugere-se esclarecer que o brincar é espontâneo, mas que, da parte do docente, se faz necessária a intencionalidade pedagógica. Não só nesse aspecto, mas para a garantia da qualidade de toda a Educação Infantil, é importante enfatizar o papel do professor dessa etapa como profissional fundamental na mediação do processo de aprendizagem e desenvolvimento, desde os primeiros meses de vida, excluindo a contratação de pessoas não formadas como preconiza a lei.
(Relatório Consed e Undime)*

Considerando as observações destacadas anteriormente em relação ao brincar e a ênfase dada no documento da BNCC EI para as interações e o brincar como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, sugiro que o texto da versão 3 da base possa ser revisto. No processo de revisão, deixaria claro na escrita do texto as diferentes dimensões sobre o brincar que precisam ser considerados em um projeto curricular. Destaco aqui, como sugestão:

O brincar e as interações como eixos estruturantes das práticas pedagógicas (texto elaborado a partir da versão 2 da BNCC da EI como fruto do trabalho realizado pelo GT de EI do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular)

As DCNEI definem a brincadeira e as interações como eixos que orientam as práticas pedagógicas. A experiência de brincar, em interação com adultos e crianças, é a grande característica da experiência infantil e é fundamental para que as crianças possam constituir-se como seres humanos e elaborar contínua e permanentemente aprendizagens sobre o mundo social e natural.

Segundo o documento o **Diretrizes em Ação - Qualidade no dia a dia da Educação Infantil** (Instituto Avisa Lá – Formação continuada de educadores; Ministério da Educação - MEC; Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF; 2015), desde o nascimento as crianças estão em interação, com seus pares: companheiros de infância de diferentes idades, com os adultos, com os objetos e com seu entorno. É nesta interação que as crianças podem experimentar a efetivação ou não de seus desejos, junto às regras que mediam o convívio coletivo, suas normas e valores.

É na relação com o outro que o querer individual se submete à regulação do coletivo, aprendendo que é preciso ajustar suas demandas individuais para estar em comunidade, adentrando a vida social, oportunidade em que as regras, normas e os valores sociais são conhecidos, experimentados, negociados, questionados ou incorporados.

Mais efetivamente na interação entre crianças que se dá a construção de uma variedade de aprendizagens sobre si mesmas e sobre o mundo à sua volta, através da imitação do outro, das trocas e acordos entre pares e das investigações sobre o mundo, impulsionadas pela potência dos pares ou do grupo.

É na interação com o outro que a criança se reconhece e amplia suas potencialidades acerca do que é e do que pode ou não vir a ser, em um exercício pleno de construção de sua identidade ao confrontar-se com o novo.

É preciso entender, portanto, que na interação aprendizagens múltiplas acontecem e potencializam o desenvolvimento infantil em relação às construções acerca de si mesmo, de seus iguais e do mundo.

Um lugar recorrente em que as interações acontecem na infância é o espaço do brincar.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento, seja ele cognitivo, emocional, moral ou social. Observando as brincadeiras na interação entre as crianças e seus pares, por exemplo, podemos identificar a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos, a regulação das emoções.

Na infância, a presença marcante do jogo simbólico nos permite identificar este brincar em parceria como um lugar de expressão plena da identidade da criança enquanto, ao mesmo tempo, reconhece e constrói novas possibilidades ao imitar e reviver os componentes sociais e da cultura, os quais vivencia desde o nascimento.

No jogo simbólico, a representação do real surge em diferentes contextos através de repetições, combinações, variações e invenções. Neste momento a criança pode simbolizar enquanto recria, joga, comunica e sonha, enquanto experimenta seus limites e invoca suas potencialidades.

Durante todo esse processo é importante o papel da repetição, de modo que recomeçar seja uma forma de experimentar erros e superar obstáculos. Ao realizar tantas construções na interação com o outro torna o outro aquele que oferece tanto o novo a ser aprendido quanto o limite a ser respeitado ou transposto. Assim se dá a construção da identidade da criança enquanto brinca, a caminho de seu percurso de desenvolvimento.

As ações lúdicas relacionadas com diferentes linguagens

(trecho de texto retirado e adaptado do documento de leitura crítica da Profa. Tizuko para a versão a da BNCC da EI.)

O brincar, como voz da criança (DEWEY; DEWEY, 2008; VYGOTSKY, 1978, 1999; KISHIMOTO, 2010), é o ponto de partida para a análise da questão.

A brincadeira é vista como linguagem expressiva, como voz da criança, como dado relevante para levá-la à aprendizagem significativa. Esse é o ponto de partida de Dewey e Dewey (2008), para os quais do brincar emergem interesses e necessidades das crianças que podem ser ampliados por meio da investigação e de processos reflexivos. Na mesma direção, Vygotsky (1978) propõe que a brincadeira, como ato de decisão da criança para expressar situação imaginária, se transforme na atividade principal da fase pré-escolar quando mediada, alavancando aprendizagem e desenvolvimento infantil. Ações lúdicas, típicas das culturas da infância, têm sido relacionadas com aquisição das diferentes linguagens no processo da emergência do letramento como prática social. É nesse sentido que as DCNEI, de 2009, concebem o brincar como linguagem da criança, iniciada por ela, como voz da criança na expressão de múltiplas linguagens (BRASIL, 2010).

Pesquisadores como Christie (2003) sugerem a criação de ambientes educativos com brincadeiras similares aos da casa e da comunidade, visando ao fluxo contínuo de experiências e ao encorajamento da criança na incorporação de atividades de

letramento da casa para a escola e vice-versa. Roscos e Christie (2001, apud MAKIN, 2005) apontam forte presença do brincar e cenários que ajudam a criança a desenvolver habilidades, estratégias, linguagem oral e a compreensão da expressão oral e escrita quando há ambiente que oferece liberdade e orientação, levando a criança a aprender positivamente e a tomar decisões sobre sua aprendizagem. Estudos de Nelson e Seidman (1989) mostram como guias mentais construídos pelas crianças no brincar simbólico levam à ampliação de narrativas. Os guias simples têm único roteiro e narrativa curta, já os complexos, com vários personagens e ações, produzem diálogos mais ricos, longos e complexos, que têm impacto na ampliação do conhecimento.

Em grande parte da educação infantil em vários países, incluindo o Brasil, não se utiliza, nas práticas de letramento, a cultura popular e seus vários objetos, como pôsteres, caixas de lanche, computadores e jogos, acessórios, livros, pintura no corpo, mobiliário, cartas, rádio, alimentos e bebidas, artefatos para role-play, ritmos, piadas, raps, brinquedos, música, telefones móveis, roupas, sapatos, lojas, televisão, filme, vídeo, etc., como recomenda Marsh (2003). Essa orientação já era apontada pelo pedagogo brasileiro Paulo Freire (1972), que enfatizava a relação entre cultura popular, letramento e escolarização.

Em sua cultura popular, a criança, menino ou menina, brinca e aprende com super-heróis, espadas, Pokémon, bonecas. Os jogos de computadores, os super-heróis e os programas Disney são muito apreciados por elas e pouco valorizados pelos adultos, que os consideram de baixo valor educativo.

Partindo dos personagens apreciados pelos meninos, como Homem-Aranha e Super-Homem, as crianças investigam heróis dos pais até chegar aos da mitologia grega. Aquiles dos pés ligeiros, Poseidon, deus do mar, portando tridente e acompanhado pelos golfinhos, Atena, deusa da guerra e da sabedoria, com seu arco e flecha, Artemis, deusa da caça, e Pégaso, representado pelo cavalo alado, símbolo da imortalidade, entre outros, encantam meninos e meninas. As crianças compreendem a identidade de cada personagem, com seus poderes, seus adereços, durante a expressão da cultura lúdica e criação de novos cenários. Nesse processo, planejado com apoio das crianças, professoras e famílias, nota-se desconstrução de gênero, de meninas assumindo personagens dos heróis; descoberta de identidades dos personagens; envolvimento das famílias, crianças e professoras na produção de cenários e artefatos; multiplicidade de linguagens que expressa saberes representados nos desenhos, histórias criadas; domínio do vocabulário, culturas corporais com gestualidades partilhadas pelos códigos culturais assumidos entre crianças; uso de materiais que se reciclam na produção de adereços e fantasias; busca da ética, estética nas produções e ações cotidianas e prolongamento por meses desse processo lúdico e investigativo, que dá riqueza e complexidade à educação dessas crianças. Essa forma de educar a partir da experiência da criança evidencia a presença de direitos de aprendizagens como conviver, brincar, participar, explorar, comunicar-se e conhecer-se, além de desafiá-las para ampliar o conhecimento do mundo. Nesse processo, interesses sobre, por exemplo, super-heróis se integram aos temas previstos pelo projeto pedagógico como identidade do eu e do outro, ampliação de diferentes linguagens verbais e não verbais, sustentabilidade, acolhimento dos pais, tendo clareza de que a educação que parte da experiência da criança leva aos conteúdos do projeto pedagógico da escola.

A distância entre escola e casa impede a emergência do letramento. Ambientes ricos em textos impressos podem ser ricos para alguns grupos e pobres para outros que não

veem a si nem as suas práticas de letramento refletidas no ambiente. Interações com textos impressos podem enriquecer conhecimentos e desenvolver predisposições para ler e escrever, porém marginalizam e desencantam crianças que não têm esse capital cultural construído. É fundamental a complementação de ações com outros veículos como músicas, danças, práticas de alimentação, de lazer dessas famílias, que alavancam processos de letramento na diversidade de situações.

A revisão de pesquisas realizada por Kishimoto (2010) indica que o sucesso do letramento como prática social na educação infantil depende de fatores como: congruência entre os letramentos da casa e da creche/pré-escola, diversidade de formas de letramento, qualidade dos ambientes de educação, cuidado com a criança pequena, abordagens baseadas no brincar e na cultura popular e definição de uma política nacional voltada para o letramento como prática social, que é diversa da definição de data fixa para sua aquisição.

Um currículo baseado na experiência, como o proposto pelas DCNEI, que cobre amplo campo de experiências, que se vincula à diversidade de conteúdos para aprendizagem, requer a intencionalidade do ambiente educativo, que se viabiliza quando dispõe de opções às crianças e possibilidades para exploração individual ou coletiva, de ambientes educativos internos e externos, carregados de ações interativas, enriquecidas pela materialidade de mobiliários, materiais e brinquedos, além de parques dotados de multissensorialidade. Ainda para crianças maiores, os campos de experiência possibilitam representações imaginárias sobre temas diversos e condução de projetos por elas iniciados. Ambientes educativos com livros, materiais gráficos e de artes visuais e plásticas, fantasias e adereços de profissões do mundo do trabalho e dos personagens do mundo fantástico, materiais tecnológicos e científicos, brinquedos para uso individual e coletivo, materiais de construção, jogos e brinquedos, que se transformam em lugares de aprendizagem, de exploração e investigação, de imaginação, de encantamento, de convívio social, de amizades, de conflitos, de cooperação e produção de cenários, são fontes de inspiração de símbolos significativos.

O destaque dado ao **envolvimento das famílias no documento**, aponta para uma ênfase em uma relação baseada por canais de comunicação, privilegiando uma orientação na qual a escola possa compartilhar com as famílias o desenvolvimento contínuo das crianças para trocar informações sobre o processo e estabelecer canais de comunicação mais fluídos.

“As ações das creches e pré-escolas devem, ainda, buscar constante articulação com as famílias em suas variadas configurações. Essas relações de parceria e de diálogo entre instituições e com a família devem se basear na confiança e no respeito às diferenças culturais.” (V3)

Retomando o relatório já citado, organizado por Consed e Undime, destaco o seguinte trecho no qual destacam a necessidade de se evidenciar melhor a importância da relação entre escola-família-comunidade no processo educativo:

“Consed e Undime endossam a percepção manifestada por alguns estados no contexto da análise da Educação Infantil, de que é preciso evidenciar a

importância da relação entre escola-família-comunidade no processo educativo. Recomenda-se que ela seja reconhecida em toda a Base, não se limitando à EI, mas estando presente na visão de toda a Educação Básica. Sugere-se contemplar essa relação no texto introdutório geral e das etapas. As duas instituições recomendam, ainda, a elaboração de um documento sucinto à parte destinado aos familiares dos estudantes, apresentando a Base como documento histórico que visa a contribuir para a qualidade e a equidade da educação brasileira e reconhecendo o seu potencial de contribuição para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças/estudantes.”

Nesse contexto, sugiro que esse seja um aspecto a ser revisto na versão 3 da BNCC da EI e, para tanto, deixo a seguinte sugestão como referência:

Uma relação complementar entre a família e a Instituição de Educação Infantil

(texto elaborado a partir da versão 2 da BNCC da EI como fruto do trabalho realizado pelo GT de EI do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular)

O desenvolvimento da aprendizagem das crianças é potencializado quando os pais estão envolvidos em sua educação. Para isso, praticar o diálogo entre Instituição de Educação Infantil - família é fundamental. Convidar os pais para participar de reuniões, ou integrar grupos de conselho familiar, comissões de trabalho para aspectos relacionados com a manutenção da escola, o acompanhamento dos processos de aprendizagem, a integração nas próprias práticas pedagógicas como parceiros dos professores mas no papel de pais, pode torná-los mais ativos na educação de seus filhos e com isso criar um importante elo que viabiliza o acesso dos educadores à informações acerca das crianças e seus contextos familiares, a partir dos quais podem ser evidenciados assuntos e conteúdos importantes a serem explorados no ambiente das Instituições Educacionais. É através deste tipo de diálogo que as instituições podem tornar-se culturalmente conscientes e sensíveis à relação Instituição de Educação Infantil e comunidade.

Um dos efeitos desta interação ao tornar compartilhado com os pais o que seus filhos estão aprendendo, é torná-los informados acerca dos progressos e conquistas das crianças, tanto para apoiarem estas evidências de aprendizagem em casa, quanto para complementarem os fazeres docentes a partir de informações únicas possíveis de serem conhecidas apenas quando há interação com as famílias.

Na etapa da educação infantil essa relação com os familiares e adultos referência torna-se ainda mais fundamental, considerando que a função desta etapa é complementar a educação familiar, especialmente quando se trata da educação dos bebês e crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos, como por exemplo a socialização, a autonomia e a comunicação. Além disso é preciso considerar que na maioria das situações, a entrada nas Instituições de Educação Infantil significa a primeira separação da criança com seus vínculos afetivos familiares para se incorporar em uma situação de socialização estruturada. Neste contexto a relação entre professores/as e famílias implica a necessidade de compartilhar afetos e responsabilidades.

Ainda com relação as proposições realizadas no relatório elaborado por Consed e Undime, destaco como sugestão algumas práticas e documentos que foram identificadas nas pesquisas apoiadas pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e que fizeram parte de algumas das apresentações realizadas por mim nos diferentes encontros de debates sobre a BNCC da EI dos quais tive a oportunidade de participar. Outros documentos podem ser utilizados como referência caso haja interesse nessa produção pelo Ministério da Educação e, para tanto, me coloco à disposição.



Objetivos pedagógicos e laros também engajam as famílias



No Guia Prático dos Pais (França), os pais ficam sabendo e podem acompanhar que seus filhos vão aprender na pré-escola, que termina quando o aluno completa 6 anos e está pronto para seguir para a escola elementar. Os objetivos de escrita para a final da etapa são:

- ✓ identificar as principais funções da escrita;
- ✓ ouvir e compreender um texto lido por adultos;
- ✓ conhecer algumas formas tradicionais, principalmente contos;
- ✓ produzir um enunciado oral e a forma que possa ser escrita por um adulto;
- ✓ diferenciar sons;
- ✓ distinguir sílabas de uma palavra pronunciada, e reconhecer sílabas repetidas em enunciados variados;
- ✓ fazer correspondência oral/escrita de palavras em enunciados curtos;
- ✓ reconhecer e escrever a maior parte das letras do alfabeto;
- ✓ fazer correspondência grafema/fonema das letras;
- ✓ com a ajuda do professor, copiar em letra cursiva as palavras curtas e familiares de uma correspondência grafema/fonema já ensinada e estudada;
- ✓ escrever seu nome em letra cursiva.

À la fin de l'école maternelle, mon enfant va pouvoir :

- identifier les principales fonctions de l'écrit ;
- écouter et comprendre un texte lu par l'adulte ;
- connaître quelques formes du patrimoine, principalement des contes ;
- produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit par un adulte ;
- distinguer les syllabes d'un mot prononcé, reconnaître les mêmes syllabes dans plusieurs énoncés ;
- reconnaître et écrire le papier des lettres de l'alphabet ;
- faire en relation des sons et des lettres ;
- copier en lecture cursive, sous la conduite de l'enseignant, de petits mots simples dont les correspondances en lettres et sons ont été étudiées ;
- écrire en écriture cursive son prénom.



Objetivos pedagógicos e laros também engajam as famílias

No website do Ministério da Educação da Província de Ontário do Canadá os pais têm acesso ao documento curricular da educação infantil no qual são informados de objetivos de aprendizagem e metas, como, por exemplo:



“demonstram consciência básica sobre convenções de livros e conceitos de impressão quando um texto é lido em voz alta e quando começam a ler letras (Por exemplo, começam a iniciar o livro; reconhecer que a impressão utiliza letras, palavras, espaços entre as palavras e frases; entender que os materiais impressos podem conter mensagens)”

Considerando a ênfase dada ao processo de transição entre as etapas da educação infantil e o ensino fundamental, a versão 3 do documento busca deixar claro o processo como uma **transição que deve se dar de forma progressiva.**

Como um diferencial do texto da versão 2 para a versão 3, o documento destaca um quadro de sínteses das aprendizagens esperadas em cada Campo para que as crianças tenham condições favoráveis para ingressar no Ensino Fundamental (Versão 3).

O texto da versão 3 destaca ainda que:

*“Essas sínteses **não devem ser compreendidas como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental**, mas como elementos balizadores e indicadores de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental.”*

Em relação ao processo de monitoramento e avaliação, apesar de haver um maior destaque para essa ênfase na versão 3 do documento, considero que o mesmo ainda é tratado de forma **genérica**, deixando para as redes e as escolas o desenvolvimento de propostas mais sistematizadas para apoiar os professores no acompanhamento das conquistas das crianças em relação as suas aprendizagens e ao seu desenvolvimento.

Segundo o relatório elaborado por Consed e Undime, a preocupação central em relação a uma abordagem de avaliação na educação infantil está centrada no potencial negativo que pode essa ter ao ser considerada como uma avaliação que gere uma “classificação” das crianças. Segundo o texto:

Preocupação com avaliação “classificatória”
Esta questão também aparece em três estados. Santa Catarina afirma que a estrutura dos objetivos de aprendizagem, da forma em que está posta na Base, “poderá criar a possibilidade de instrumentos de avaliação classificatória negando o desenvolvimento e aprendizagem da criança”; Mato Grosso do Sul avalia que a organização dos objetivos intenciona a “implementação de políticas de avaliação em larga escala na educação infantil, contrariando a legislação e os pressupostos teóricos da área”; para o DF é preciso conduzir a avaliação nessa etapa de maneira “informal e processual”.(Relatório Consed e Unidme)

Frente a essa observação, a versão 3 da BNCC da EI busca dar mais destaque a essa informação:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. Tal avaliação deve acompanhar as crianças em uma perspectiva processual. Consequentemente, o ato de avaliar não pode levar a uma

classificação das crianças em “aptas” ou “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. O uso de práticas de verificação da aprendizagem tais como provinhas e testes é inadequado e não deve ocorrer. Tampouco deve haver mecanismos de retenção das crianças.

Por fim, identifico que o documento da BNCC da EI é apresentado como um documento de **Linha Curricular** na medida em que considera como desdobramento de suas propostas a construção de currículos pelas redes de ensino e pelas escolas, destacando o protagonismo que as mesmas devem ter no processo de construção do currículo.

Vale destacar que no relatório do Consed e da Undime sobre a versão 2 da BNCC, foi apontada a seguinte crítica em relação a clareza da distinção entre Base e Currículo.

“Para Consed e Undime, o documento deve conceituar claramente o que é a Base, apresentando seus objetivos e limites, a fim de dirimir confusões ou expectativas equivocadas em relação ao que os sistemas de ensino devem esperar dela. Na leitura das considerações dos estados, ficam evidentes os diferentes entendimentos quanto ao propósito e ao escopo da Base – em 15 de 26 estados, a maioria dos respondentes indicou concordar apenas parcialmente ou discordar da afirmação de que a distinção entre Base e Currículo estava clara. A Base não deve ser um documento totalizante, e sim um documento norteador que possibilite aos diferentes sistemas de ensino elaborarem os seus próprios currículos.”

Ainda que haja uma maior explicitação dessa diferença no documento da versão 3, no texto específico da BNCC da EI, a informação é dada de forma superficial e pouco esclarecedora:

“Sob os princípios da equidade e do valor da cidadania das crianças brasileiras, a BNCC para a Educação Infantil tem os direitos fundamentais de desenvolvimento e aprendizagem como norte e o desenvolvimento de competências e habilidades como meta. Seu objetivo é apoiar a construção curricular dessa etapa educacional, bem como a gestão pedagógica das instituições de Educação Infantil.”

Sugiro que em um processo de revisão dessa crítica apontada, um novo texto possa ser gerado deixando claro o papel de uma BNCC para a educação infantil, seu propósito e para quem se destina. Deixo como referência um trecho do texto da Base Curricular elaborado pelo Documento de Ontário:

Introduction

Every child has the right to the best possible childhood. Ontario’s vision is to make Ontario an international leader in achieving the social,

intellectual, economic, physical and emotional potential of all its children.

To make this vision a reality, the Ontario government launched its Best Start Plan in November, 2004. Ontario's Best Start Plan puts the central recommendation of the Early Years Study (McCain & Mustard, 1999) into action to create a 'first tier' for children 0 to 6 years. Early Learning for Every Child Today is a Best Start resource developed for Ontario early childhood settings that are the building blocks of the Best Start system.

Purpose

Early Learning for Every Child Today is a guide to support curriculum and pedagogy in Ontario's early childhood settings, including child care centres, kindergarten classrooms, home child care, nursery schools, Ontario Early Years Centres and other family support programs and early intervention services. It is a living document that will continue to evolve as early childhood practitioners working in early childhood settings use it.

Early Learning for Every Child Today complements, rather than replaces, specific curricular and pedagogical approaches, early identification protocols and regulated requirements now in place in Ontario early childhood settings. It also provides direction for programs that do not have an explicit curriculum or consistent pedagogical approach. It features a continuum of developmental skills and a shared language that will support early childhood practitioners and caregivers as they work together across early childhood settings.

Nesse contexto, a produção que faço a seguir pressupõe a leitura dos diferentes aspectos destacados em um exercício de buscar adequar minhas contribuições ao documento.

III. Estrutura do documento: considerações para uma versão 4

Considerando os destinatários do documento da BNCC da EI, torna-se relevante o exercício de analisar se o texto apresentado comunica o que tem a intenção de comunicar de forma compreensível para seu interlocutor.

Para além desse exercício, é importante também considerar que um texto introdutório, com o objetivo de respaldar a apresentação de uma proposta de organização curricular para a BNCC da EI e seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento - tal como considero ser a intenção dos itens 3.1 e 3.2 da versão 3 - presente de forma sucinta, objetiva, clara e coerente, as informações que permitam ao seu destinatário entender o que é proposto e realizar as transposições necessárias para as intervenções que se apresentam como desdobramento de uma BNCC.

III. a. Para quem e para que uma BNCC para a EI

Como já destaca anteriormente, o texto da versão 3 (assim como das demais versões apresentadas anteriormente) não deixa claro quem é o destinatário do texto da BNCC da EI e qual o contexto em que seu propósito está inserido.

Quem é o interlocutor da BNCC da EI?

No texto de introdução da versão 3 da BNCC, o documento é apresentado da seguinte forma:

“A BNCC constitui uma referência nacional para a formulação dos currículos de Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, o que permite promover o alinhamento do trabalho das instituições educacionais e dos sistemas de ensino, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes.”

Mais adiante, no mesmo documento, é destacado o propósito da BNCC:

“A BNCC deve contribuir decisivamente para a elevação da qualidade do ensino para todos os alunos ao orientar os esforços dos governos e da sociedade civil na melhoria da Educação Básica, com base na clara indicação do conjunto de aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos, em cada etapa e modalidade, pelos gestores, técnicos e professores.

Cabe aos sistemas de ensino e às escolas implementar a BNCC, elaborando currículos que enriqueçam as aprendizagens essenciais nela definidas e as articulem a contextos que respondam aos interesses, necessidades e recursos locais. É também prerrogativa de cada sistema de ensino e das escolas definir estratégias e ações didático-pedagógicas que possam promover a abordagem interdisciplinar entre os diferentes componentes e áreas curriculares.”

No texto específico da BNCC da EI versão 3, o documento é apresentado com o seguinte propósito:

“Seu objetivo é apoiar a construção curricular dessa etapa educacional, bem como a gestão pedagógica das instituições de Educação Infantil.”

Podemos compreender que os interlocutores da BNCC são os **gestores, técnicos e professores** dos sistemas de ensino e das escolas responsáveis por implementar a BNCC, por meio da elaboração dos currículos.

Essa definição, como vimos no item II desse documento de leitura crítica, é importante para a construção lógica do texto da BNCC e para os atores responsáveis em implementar essa política.

Na pesquisa citada anteriormente, realizada por CIPPEC, encontramos as seguintes definições:

BNC EI: “Para quem?” e “Para que?” Chile, Ontário, Escócia, Singapura, Suécia				
Chile	Ontário	Escócia	Singapura	Suécia
Para quem: professores	Para quem: educadores, pais, profissionais, professores de educação infantil, staff familiar de apoio, cuidadores	Para quem: Governo escocês, seus aliados locais e os profissionais dos serviços de atenção à primeira infância	Para quem: Profissionais das creches e pré-escolas	Para quem: Equipe de profissionais das instituições pre-escolares

A opção por construir um documento voltado para **gestores, técnicos e professores** implica que seu conteúdo seja tratado de forma que, os três interlocutores tenham as informações e a compreensão necessária para o que lhes é esperado: construir seus currículos tendo a BNCC como apoio e implementá-los no cotidiano escolar.

Considerando o texto da BNCC da EI versão 3 e a análise feita na pesquisa do CIPPEC, considero importante destacar que a opção de não envolver as famílias como interlocutores ou como potenciais interlocutores por meio de documentos que se desdobram desse, revela um importante valor e orientação dado pela

nossa política no que tange a compreensão em torno da complementariedade da família e da escola no processo da educação infantil. **Sugiro, como já destacado anteriormente, que o texto da BNCC da EI possa deixar claro o papel de cada um desses atores (gestores, técnicos e professores e famílias) na construção e implementação do currículo.**

Para que uma BNCC para a EI?

No texto introdutório da BNCC versão 3, destaco alguns trechos que nos ajudam a entender o propósito da construção de uma BNCC.

“O objetivo da BNCC é, em última instância, assegurar a crianças, jovens e adultos o domínio de conteúdos e o desenvolvimento de competências específicos de cada etapa da Educação Básica, mediante acesso aos meios e recursos apropriados, sempre que necessário. Para tanto, orienta-se por princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)...

... A BNCC deve contribuir decisivamente para a elevação da qualidade do ensino para todos os alunos ao orientar os esforços dos governos e da sociedade civil na melhoria da Educação Básica, com base na clara indicação do conjunto de aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos, em cada etapa e modalidade, pelos gestores, técnicos e professores.”

A BNCC é apresentada como um documento que tem o papel de orientar os atores citados anteriormente sobre as aprendizagens fundamentais de serem garantidas a todas as crianças, adolescentes e jovens entendendo que, uma vez garantidas, terão como consequência a elevação da qualidade do ensino.

A Educação Infantil, diferente das demais etapas da Educação Básica, possui especificidades essenciais de serem consideradas, inclusive para que esse potencial geral da BNCC possa ser alcançado.

Falta ao texto da BNCC e especificamente ao texto da BNCC versão 3, uma argumentação em torno do papel de uma base nacional, considerando as especificidades da etapa, em especial, a especificidade da não obrigatoriedade da matrícula das crianças de 0 a 3 anos mas a obrigatoriedade da oferta das mesmas.

Retomando a pesquisa do CIPPEC, já citada anteriormente, destaco aqui a identificação realizada a partir do comparativo entre as bases analisadas:

BNC EI: “Para quem?” e “Para que?” Chile, Ontário, Escócia, Singapura, Suécia

Chile	Ontário	Escócia	Singapura	Suécia
<p>Para que: O propósito da Base é definir o para que, o que e quando a Educação Infantil; garantir a continuidade, a coerência e a progressão curricular dentro da educação infantil e entre esta última e a educação primária e orientar as distintas modalidades.</p>	<p>Para que: O propósito da Base é constituir-se em um guia para a ação prática dos adultos que trabalham nas distintas modalidades de atenção a primeira infância</p>	<p>Para que: O propósito da base é estabelecer os passos que o governo da Escócia, os associados locais e os “practitioners” dos serviços de primeira infância necessitam dar para oferecer às crianças o melhor início da sua vida.</p>	<p>Para que: A Base Curricular propõe assegurar as melhores condições para que as crianças se iniciem como aprendizes da melhor maneira.</p>	<p>Para que: A Base Curricular não explicita seu propósito</p>

O texto específico da educação Infantil inicia buscando contextualizar a Educação Infantil na Educação Básica. Como estratégia para realizar essa apresentação resgata as legislações vigentes que buscam regulamentar a etapa da educação infantil bem como sua importância na educação básica. Ao construir uma articulação entre o que propõe as diferentes legislações citadas (CF/88, LDB/96, Emenda Constitucional 59/09, alteração do inciso I art. 4º. da LDB, o PNE/14-24), o texto apresenta em que momento se tornou obrigatório por lei a inclusão da Educação Infantil na BNCC.

Vale destacar que seria importante que o texto já considerasse o que diz a legislação aprovada em 2016, ou seja a mais recente em relação a primeira infância – Marco Legal pela Primeira Infância.

Na sequência, o texto destaca algumas definições propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil buscando fazer relações diretas com aquilo que na Lei pode ser base para a proposta de organização curricular da BNCC da EI e também para justificar a abordagem da ênfase de direitos que permaneceu na versão 3 do documento.

Em relação a versão 2 da Base, a forma como ficou revisada o texto inicial da base, no meu entendimento esvaziou a abordagem da especificidade da etapa no contexto da educação básica (tal como sugere o título) e acaba não deixando clara a intenção do documento da BNCC construído especificamente para essa etapa.

A introdução da versão 2 do documento, segundo minha análise, contém uma abordagem mais rica na apresentação da etapa como parte da educação básica

dando uma abertura mais clara e coerente com a lógica de construção do documento.

Como sugestão, deixo a seguinte proposta para uma versão 4:

Introdução

(trechos retirados da versão 2 e 3 da BNCC da EI e do texto elaborado a partir da versão 2 da BNCC da EI como fruto do trabalho realizado pelo GT de EI do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular)

A Educação Infantil (EI) se constituiu como dever do Estado e direito de todas as crianças, desde o nascimento, a partir da Constituição Federal (1988) e sua inclusão nos sistemas de ensino, como primeira etapa da Educação Básica, foi normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394/96. Seguindo orientações dessa lei, em 1999, foram elaboradas, pelo Conselho Nacional de Educação, as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) revisadas, posteriormente, pela Resolução CNE/CEB nº. 05/2009.

Nesse momento, o desafio colocado pela alteração da LDB, em 2013, é a inserção da Educação Infantil na definição da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, apresentando direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para essa etapa. Parte significativa desse desafio foi enfrentada nas atuais DCNEI, que definem concepções de criança e de infância, instituições de Educação Infantil, proposta pedagógica e currículo e estabelecem a função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil

Educação infantil: uma etapa da Educação Básica com identidade própria

Nas últimas décadas, a área da Educação Infantil vem consolidando uma nova concepção sobre como educar e cuidar de crianças pequenas em instituições educacionais, assegurando a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Essa concepção busca romper com dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil: o assistencialista, que desconsidera a potencial educativo das crianças dessa faixa etária limitando-se a tarefas de controle e de guarda, e também o escolarizante, que se orienta, equivocadamente, por práticas descontextualizadas, centradas em conteúdos fragmentados e na decisão exclusiva do/a professor/a muito pautada na referência das práticas do Ensino Fundamental.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, cumpre o seu papel ao proporcionar às crianças diferentes experiências de interações, possibilitando diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e de diferentes idades), formados com base em critérios pedagógicos. Ela caracteriza-se por ser ofertada em tempo integral ou parcial, tendo parte de sua oferta, a creche, para crianças de 0 a 3 anos, com matrícula optativa, e parte na pré-escola, crianças de 4 e 5 anos, com a obrigatoriedade de matrícula a partir da Emenda Constitucional nº. 59/2009.

Outra característica importante é que a Educação Infantil não se utiliza de processos avaliativos para a promoção ou retenção das crianças. Essas características do atendimento à Educação Infantil, centrais no modo como a etapa se configura, são pautadas no processo de desenvolvimento das crianças considerando a forma como elas aprendem e se desenvolvem ao longo da primeira infância.

Além disso, em uma ação complementar à das famílias, da comunidade e do poder público, é imprescindível, como dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA: que as instituições educativas assegurem o direito das crianças ao cuidado, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à cultura, às artes, à brincadeira, à convivência e à interação com outros/as meninos/as.

Por que uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil

Para a etapa da Educação Infantil (EI) fazer parte da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica significa estabelecer relações de continuidade entre as etapas da educação e fazer sua efetiva integração ao Sistema Nacional de Educação. Também consiste em uma importante oportunidade para o fortalecimento das concepções curriculares que vêm sendo construídas ao longo da história da etapa.

A BNCC avança em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) no sentido de propor um instrumento de gestão pedagógica para os sistemas, as escolas, os/as professores/ as e as famílias. Assim, espera-se que a Base possa contribuir com as Secretarias de Educação dos estados, municípios e escolas na formulação de suas orientações curriculares e propostas pedagógicas.

Importante destacar que a BNCC é apenas uma parte daquilo que configura um projeto curricular. Ela cumpre o papel de definir os grandes direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que toda criança brasileira tem ao frequentar uma Instituição de Educação Infantil.

Como a BNCC refere-se apenas aos elementos comuns a todas as crianças, não abrange a totalidade da formação, a parte diversificada do currículo se dá pela atenção às especificidades da faixa etária, à contextualização das comunidades escolares, à regionalidade, às festividades locais e à proposição de brincadeiras que dialoguem com as manifestações e tradições culturais a que as crianças pertencem.

(a seguir, proposta de redação minha a ser incorporada)

Vale ainda ressaltar que a escolha por manter a educação infantil na BNCC, e não fazer uma distinção entre creche e pré-escola, é uma decisão que revela o compromisso de nossa sociedade com o dever de ofertar serviços educacionais de qualidade para as crianças, desde bebês, e suas famílias garantindo que ao longo da primeira infância todas as crianças alcancem o seu desenvolvimento pleno, condição fundamental para sua formação como cidadão pleno.

Pesquisas recentes sobre a primeira infância têm constatado e confirmado que os primeiros anos de vida de uma criança são fundamentais para o seu desenvolvimento. Investigações da neurociência demonstraram que o cérebro humano alcança 80% do tamanho adulto durante os três primeiros anos de vida e que nessa etapa se forma 40% das habilidades mentais das pessoas adultas (Araujo & López-Boo, 2010).

Também se destaca a importância do meio ambiente físico e humano que tem forte impacto no alcance do desenvolvimento pleno na primeira infância e que, por sua vez, tem impacto nas possibilidades de resultados positivos na adolescência e na vida adulta. Sabemos que a estimulação precoce contribui para gerar mais conexões neurais e um maior desenvolvimento das funções cognitivas das crianças (Heckman y Carneiro, 2000), assim como sabemos que um entorno estimulante, com cuidado, estimulação e nutrição bem como um ambiente livre de stress tóxico é fundamental para o desenvolvimento saudável nos primeiros anos de vida.

Ao mesmo tempo, sabemos que ambientes físicos e humanos empobrecidos de tais estímulos aumentam as possibilidades de resultados negativos na adolescência e vida adulta, como, por exemplo, menor desenvolvimento cognitivo e desempenho acadêmico mais baixo, comportamentos antissocial, menores salários e problemas de saúde mental e doenças crônicas (Baker-Henningham & López-Boo, 2013) (Grantham-McGregor, 2009) (Barker, 1999).

Tais dados e informações reveladas em recentes pesquisas, só vêm a reforçar a importância de que a primeira infância (que vai do nascimento ao seis anos de idade) possa ser considerada em sua totalidade uma etapa do processo de amadurecimento do sujeito e que tenha garantida, na parceria entre estado e sociedade o direito ao acesso a uma educação infantil de qualidade que, em um papel complementar ao da família, possa garantir seu desenvolvimento pleno.

Uma BNCC que oriente **gestores, técnicos e professores e famílias** em relação as aprendizagens e às conquistas fundamentais do desenvolvimento nesse período da vida das crianças, tem o potencial favorecer intervenções adequadas e de qualidade, desde o primeiro momento do bebê e de sua família na instituição de educação infantil e em preparar os profissionais para ofertar o apoio necessário para que todas as barreiras enfrentadas ao longo de seus primeiros anos de vida, sejam revertidas de forma a garantir o desenvolvimento pleno a que todas as crianças têm o direito.

III.b. A construção do encadeamento lógico do texto

No relatório elaborado pelo GT de Educação Infantil do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, frente a primeira e a segunda versão do documento da BNCC da EI, destacamos a importância da revisão do texto que introduz a organização curricular proposta pela BNCC e posteriormente os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Como exercício para qualificar nossas reflexões em torno da forma como o texto da versão 2 se estruturava, buscamos mais uma vez apoio no estudo comparado

já citado anteriormente, do CIPPEC. Nesse estudo, as autoras identificaram as seguintes estruturas e buscaram relacioná-las com a coerência que tinham com a intencionalidade do documento.

BNC EI: Tamanho, coerência e estrutura Chile, Ontário, Escócia, Singapura, Suécia

Chile	Ontário	Escócia	Singapura	Suécia
<p>Tamanho: relativamente extensa (114 pp)</p> <p>Coerência: foco está na definição das variáveis didáticas (objetivos, conteúdos, atividades e avaliação)</p> <p>Estrutura: 5 seções:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introdução - Fundamentos - Organização Curricular - Áreas de experiências para as aprendizagens - Contextos para as aprendizagens 	<p>Tamanho: Extensa (191 pp.);</p> <p>Coerência: Justifica seu uso no início do documento. Apresenta um breve resumo e uma série de razões para justificar a utilização e relevância de cada seção para os "practitioners"</p> <p>Estrutura: 6 seções:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Declaração dos princípios; - Compreensão do desenvolvimento infantil - Colocando em prática - Avaliação e monitoramento - Glossário - Apêndice 	<p>Tamanho: Relativamente Breve (44 pp.);</p> <p>Coerência: Parecida com um plano de ação. Estrutura curricular está fuertemente orientada a operacionalizar la visión que se apresenta ao início e transformá-la em una estratégia de ação concreta.</p> <p>Estrutura: 7 seções:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Argumento em favor da primeira infância: - Dar as crianças o melhor começo da vida: - Elementos das transformação - O contexto - Prioridades para a ação: - Adiante... - Recursos 	<p>Tamanho: Extensa (125 pp.);</p> <p>Coerência: su estructura segue uma lógica espiralada e as seções se organizam em função de distintas dimensões do processo educativo.</p> <p>Estrutura: 4 seções:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança e a primeira infância em Singapura. - Nossa coerência e princípio - - Colocar os principio em prática - - Áreas de aprendizagem <p>O documento oferece orientações e um processo para planejar, organizar os ambientes de aprendizagem, facilitar situações de jogos e interações de qualidade, observar e avaliar, refletir e colaborar.</p>	<p>Tamanho: Breve (20 pp.);</p> <p>Coerência: está fortemente orientada a estabelecer e regular as responsabilidades de dos atores e instituições de primera infancia.</p> <p>Estrutura: 7 seções:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valores e tarefas fundamentais do profesor. - Objetivos e orientações - - Normas e valores; desenvolvimento e aprendizagem ; influenciar a criança ; - Pré-escolar e em casa ; - Cooperação entre a classe pré-escolar e do centro de lazer ; - Monitoramento , avaliação e desenvolvimento - Responsabilidades da gestão do pré-escolar.

Para a versão 2, identificamos para os mesmos itens:

BNC EI: Tamanho, coerência e estrutura Brasil

Tamanho: relativamente breve (31 pp)

Coerência: foco nos princípios anunciados nas legislações anteriores (LDB, DCNEIs), foco nos direitos de aprendizagem (6), na organização curricular por campos de experiências (5), objetivos de aprendizagem e desenvolvimento gerais (por direitos) e específicos (por faixa etária).

Estrutura: 10 seções:

- Introdução
- Relação da BNCC com as DCNEI
- Currículo na EI
- Direitos de aprendizagem e desenvolvimento
- Campos de experiências
- Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento
- Campos de experiências, direitos e objetivos de aprendizagem
- Sobre a linguagem escrita na EI
- Transições
- Condições necessárias ao trabalho pedagógico

Podemos analisar a versão 3 organizada da seguinte forma:

Coerência: Contextualizar a etapa da Educação Infantil na BNCC, na legislação vigente e a proposta de organização curricular considerando os princípios

apresentados para toda a educação básica e a ênfase dos direitos presentes na proposta da EI.

Estrutura: 4 grandes seções

3.1 A educação infantil no contexto da Educação Básica

3.2 Orientações para o currículo na educação infantil

3.2.1 Intencionalidade educativa

3.2.2 os direitos de aprendizagem e desenvolvimento

3.2.3 Avaliação da aprendizagem na educação infantil

3.3 Os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem

3.4 A transição da educação infantil para o ensino fundamental

Com a intenção de priorizar a coerência do documento em uma proposta que deixe claro aos seus interlocutores o propósito do documento, os princípios que dão base a proposta curricular, a proposta curricular em si e os elementos que oferecem orientações para a construção do currículo e de sua implementação a partir da Base como referência, propomos a seguinte estrutura para o documento:

I. INTRODUÇÃO

I. a. Educação Infantil: uma etapa da Educação Básica com identidade própria

I. b Por que uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil

I. c Relação da BNCC da EI com as Diretrizes Curriculares Nacionais da EI

II. O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

II.a Como as crianças aprendem

II.b O papel do professor e o compromisso das Instituições de Educação Infantil e do sistema educacional

II. c Acompanhamento do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças

II. d O brincar e as interações como eixos norteadores do currículo

II. e Sobre a linguagem escrita na Educação Infantil

II. f Transições: características das Instituições de Educação Infantil

II. g Uma relação complementar entre a família e a Instituição de Educação Infantil

III. A ORGANIZAÇÃO DA BNCC EI

III. a Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento

III. b Os Campos de Experiências

III. c. Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: um processo contínuo

III. d Proposta de organização Curricular por: campos de experiências, direitos de aprendizagem e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

IV. A organização curricular em Campos de Experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

IV. a Os direitos de aprendizagens e a organização curricular por campos de experiências

Desde a primeira versão da BNCC da EI, destaquei como muito positiva a proposta de organização curricular baseada em “Campos de Experiências”. Uma proposta dessa natureza contribui para uma proposta curricular organizada tendo o sujeito como centro, o que considerando os desafios e as características da etapa da educação é fundamental. Além disso, a organização proposta dessa forma coloca os conteúdos curriculares na perspectiva daquilo que preenche o dia a dia das crianças e a forma como os campos foram propostos integram as relações afetivas, o conhecimento de si mesmo e do outro, as explorações dos objetos e espaços, as linguagens, as normas, as interações, a cultura, a literatura, a música, a plástica... Os campos de experiências, na etapa da educação infantil, integram aspectos que em idades mais avançadas não são considerados como conteúdos a serem garantidos na escola.

Ainda assim, vale destacar que por ser uma proposta que inova a forma com a qual gestores, técnicos, professores e familiares estavam habituados a trabalhar (currículos baseados na proposta dos RCNEIs ou em disciplinas), é preciso que a conceitualização em torno dessa proposta esteja clara para seus interlocutores, garantindo que seja possível aos mesmos realizarem sua responsabilidade de revisarem suas propostas curriculares e as implementarem.

Esse foi um ponto de destaque presente em diferentes leituras críticas das quais tive a oportunidade de escutar ou produzir, principalmente em relação a versão 1 do documento. Nos encontros estaduais realizados dos quais participei (em mais de 6 estados), essa era uma demanda comum: maior clareza para a proposta de Campos de Experiências.

Da versão 1 para a versão 2 tivemos uma significativa intenção de deixar mais claro esse conceito. Já na versão 3, parece que houve uma intenção de resumir o texto que conceitualiza os campos de experiências o que, na minha análise, acabou por dificultar a compreensão pelo interlocutor e até mesmo, por distorcer o conceito que originou essa proposta de organização curricular.

Um exemplo que provavelmente é decorrência dessa distorção conceitual é o que foi apresentado na reunião em Brasília em um encontro destinado a apresentação da versão 3 da BNCC. Nesse encontro, o campo de experiência,

que na versão dois foi nomeado como “Escuta, fala, linguagem e pensamento”, foi apresentado como renomeado para “oralidade e escrita”.

Destaco trecho do documento elaborado pelos assessores e redatores da primeira e da segunda versão da BNCC da EI com o qual concordo:

“... reduzir o campo de experiência "Escuta, fala, linguagem e pensamento" à "oralidade e escrita" é desconsiderar as singularidades que constituem a educação infantil. As crianças, especialmente as de zero a seis anos, aprendem interagindo com outros mais experientes e com iguais, estabelecendo relações a partir do que experimentam e por meio de brincadeiras.

Além disso, assim como ocorre com todos os demais conhecimentos, nesse ciclo de idade de formação, as crianças apreendem o mundo numa perspectiva holística, fazendo com que as diferentes áreas do conhecimento humano, com que seus diferentes conteúdos e saberes se articulem e interajam entre si. Assim, por exemplo, a apropriação de uma linguagem está relacionada à apreensão de todas as outras linguagens.

Pelo que destacamos até aqui, a nova designação "Oralidade e Escrita" parece indicar ainda não apenas uma alteração no nome, mas remete a uma mudança de concepção, qual seja: de um campo de experiência para disciplinas escolares. Do ponto de vista dos campos de experiência, escutar e falar são capacidades a serem desenvolvidas numa perspectiva dialógica e cotidiana, ou seja, em todas as situações de vida das crianças na escola. Linguagem e pensamento remete à complexa relação entre a capacidade de simbolização e formas de apreensão da realidade. Remete ainda às múltiplas linguagens, suas inter-relações e à influência de umas sobre as outras, sobretudo no momento de sua apropriação.

Nesse contexto, minha sugestão é que sejam mantidas as nomenclaturas dos Campos de Experiências, considerando que as mesmas foram modificadas da versão 1 para versão 2, considerando as leituras críticas das consultas públicas, de especialistas das diferentes áreas de conhecimento entre tantas outras oportunidades de escuta que foram garantidas no processo de construção da BNCC da EI.

Ainda nesse contexto, como sugestão, destaco a seguir um texto no qual considero trechos da versão 2 e da versão 3 e trechos do documento elaborado pelo GT da EI do Movimento pela Base Nacional Comum, já citado anteriormente, para apresentar a proposta de organização curricular por campos de experiências. Destaco ainda que, a apresentação que segue, considera a apresentação dos direitos de aprendizagens diretamente vinculadas a proposta de Campos de Experiência e, nesse contexto, a sugestão é que o trecho da versão 3 que apresenta o mesmo possa mudar de lugar.

Os direitos de aprendizagens

Da definição de criança, de currículo e dos princípios apresentados pela DCNEI (Parecer CNE/CEB nº 20/09), derivaram, na BNCC, seis direitos de aprendizagem que devem ser garantidos na Educação Infantil, considerando: as formas pelas quais bebês e crianças aprendem e constroem significações sobre si, os outros e o mundo social e natural; as exigências fundamentais da vida contemporânea e a inserção da Educação Infantil no sistema educacional. Esses direitos são:

CONVIVER democraticamente com outras crianças e adultos, com eles se relacionar e partilhar distintas situações, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à natureza, à cultura e às diferenças entre as pessoas

BRINCAR cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros adultos e crianças, ampliando e diversificando as culturas infantis, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

PARTICIPAR ativamente, junto aos adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola, como da realização das atividades da vida cotidiana: da escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

EXPLORAR movimentos, gestos, sons, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, no contexto urbano e do campo, espaços e tempos da instituição, interagindo com diferentes grupos e ampliando seus saberes, linguagens e conhecimentos.

EXPRESSAR, como sujeito criativo e sensível, com diferentes linguagens, sensações corporais, necessidades, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas, registros de conhecimentos elaborados a partir de diferentes experiências, envolvendo tanto a produção de linguagens quanto a fruição das artes em todas as suas manifestações.

CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações e brincadeiras vivenciadas na instituição de Educação Infantil.

Para que os direitos sejam assegurados no cotidiano das instituições, é preciso propor arranjos curriculares que atendam a esses direitos, - superando visões fragmentadas do conhecimento e procurando acolher as práticas sociais e culturais das crianças e das comunidades, as diferentes linguagens simbólicas que nelas estão presentes, além dos conhecimentos sistematizados pela cultura e pela ciência. Desse modo, para estabelecer uma interlocução entre o direito da criança a constituir diferentes aprendizagens e o acesso aos conhecimentos já sistematizados, a base curricular para a Educação Infantil é organizada por **Campos de Experiências**.

Os Campos de Experiências

As diversas experiências das quais as crianças podem participar na instituição de Educação Infantil são promovidas pelo convívio com elas, pelos contextos e materiais organizados por elas e pelos adultos e por um conjunto de práticas coordenadas pelo/a professor/a que problematizam, instigam e articulam seus saberes e fazeres aos conhecimentos já sistematizados pela humanidade.

No Brasil, o Parecer CNE n.º 20/2009 menciona que a Educação Infantil poderá se estruturar “em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz”. A ideia de campos de experiências como organizadores do currículo da Educação Infantil também está presente em outros países. A BNCC estrutura-se a partir dos “Campos de Experiências”, reorganizando e ampliando, em cada um deles, os objetivos indicados no artigo 9º das DCNEI.

Os Campos de Experiências constituem um arranjo curricular adequado à educação da criança de 0 a 5 anos e 11 meses, quando certas experiências, por ela vivenciadas, promovem a apropriação de conhecimentos relevantes. As instituições de Educação Infantil têm um papel importante na atribuição de sentidos às diversas situações concretas que as crianças vivenciam. Por isso, os campos de experiências acolhem as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de nosso patrimônio cultural.

Os Campos de Experiências colocam, no centro do processo educativo, as interações e as brincadeiras, das quais emergem as significações, as observações, os questionamentos, as investigações, os posicionamentos e outras ações das crianças. As experiências, geralmente interdisciplinares, podem ser pensadas e propostas na interseção entre os campos de experiência. Na definição e denominação dos Campos de Experiências na BNCC para a EI, mais uma vez partiu-se do que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças, associados às

suas experiências. Considerando esses saberes e conhecimentos, os **Campos de experiências** em que se organiza a BNCC são:

O eu, o outro e o nós

Corpo, gestos e movimentos

Traços, sons, cores, imagens e formas

Escuta, fala, linguagem e pensamento

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Tendo a experiência um sentido singular para cada criança, ao planejar um contexto educativo, o/a professor/a cria mecanismos de registro e sistematização dos percursos das crianças, que geram pistas para a continuidade do trabalho pedagógico. Nesse sentido, os campos de experiências não estão centrados apenas na criança, tampouco no/a professor/a, mas nas relações que ocorrem entre as crianças, o/a professor/a, os familiares, a comunidade, os saberes, as linguagens, o conhecimento, o mundo.

Os campos de experiências foram selecionados como modo de organização curricular porque essa organização parte da ação social das crianças e porque fundamenta importantes processos de aprendizagens que terão continuidade nas demais etapas da Educação Básica nas áreas do conhecimento - Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Ensino Religioso no Ensino Fundamental - e seus respectivos componentes curriculares.

IV. b Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

A parte do documento em que se apresenta os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento avançou muito da versão 1 para a versão 2. A escrita da segunda versão considerou muito dos apontamentos que pediam uma maior explicitação dos objetivos relacionados as aprendizagens da oralidade, da leitura, da linguagem escrita, da escrita, da linguagem matemática, envolvendo números, contagem, classificação e seriação e do conhecimento científico garantindo as aprendizagens voltadas habilidades importantes como observar, comparar, classificar, sequenciar, fazer perguntas, tomar decisão, resolver problemas, prever, refletir, raciocinar, recordar e comunicar.

Mesmo com esse avanço, na versão 2 do documento, segundo relatório elaborado pelo Consed e a Undime:

“Consed e Undime entendem que a Educação Infantil não é preparatória para o EF, nem se busca que as crianças tenham práticas prototípicas do ensino fundamental, mas avalia que há necessidade de maior ênfase nas práticas de leitura, em especial o contato com a literatura infantil, para as crianças, desde

os bebês. Além disso, faz-se necessário promover o convívio com experiências matemáticas que potencializem a aproximação das crianças ao sistema de numeração e com conceitos de classificação, ou seja, que possam discutir relações matemáticas sem a necessidade da formalização.

... Alguns estados criticam a ausência de objetivos de aprendizagem relacionados à oralidade e práticas de leitura – MG pede o acréscimo de objetivos que definam com maior clareza o desenvolvimento da consciência fonológica e a inclusão do letramento na educação infantil com maior ênfase em todos os campos de experiências. São Paulo aponta a falta de objetivos que desenvolvam um comportamento leitor. Por outro lado, o Espírito Santo, estado bastante crítico a toda proposta de EI, alerta para a manutenção da apropriação da leitura e da escrita como função social, contemplada em vários objetivos, e “não com destaque e ênfase como se fosse o objetivo maior da educação infantil”.

... Três estados cobraram objetivos de aprendizagem relacionados ao sistema de numeração e às aprendizagens ligadas à ordenação e classificação. Para a Paraíba, “faltam objetivos de aprendizagem que contemplem a ordenação, seriação, classificação e contagem”; Rondônia pede o acréscimo de um objetivo para crianças bem pequenas, o de “utilizar diferentes estratégias materiais, suportes e procedimentos, para registrar e contar, construindo assim o conceito de número”. São Paulo propõe acrescentar objetivo que contemple números e sistema de numeração (Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações).”

Outro ponto de destaque no mesmo relatório ainda em relação aos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, diz respeito a redação dos mesmos:

“Recomenda-se também que o texto seja mais objetivo e conciso de forma a dar maior clareza ao que deve ser dito e evitar redundâncias e repetições.”

Outro aspecto de relevância que aponto como um desafio da versão 2 para a versão 3 do documento, em relação a apresentação dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento foi a necessidade de revisão dos mesmos garantindo a progressão em relação aos desafios de demanda cognitiva dos conhecimentos e experiências abordados e em relação a complexidade explicitada no contexto da aprendizagem.

Fica evidente, na versão 3 apresentada, a revisão realizada considerando os três aspectos destacados: as diversas aprendizagens, a redação dos objetivos e a progressão entre os subgrupos etários. Ainda com esse grande avanço, destaco que, talvez por conta de tentar garantir ao máximo a permanência dos objetivos apresentados na versão 2, a revisão acabou por não trazer uma unidade na

coerência entre o conceito de campo de experiências e os objetivos apresentados, bem como a coerência da progressão seja a relacionado a demanda cognitiva, seja a relacionada a complexidade da experiência.

Entendo que o exercício de eleger quais são as demandas cognitivas relacionadas aos conhecimentos ou experiências vivenciadas pelas crianças implica um profundo conhecimento e sistematização das características do desenvolvimento infantil.

Para avançar no exercício de análise da progressão da demanda cognitiva identificada nos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem descritos da BNCC da EI versão 3, escolhi como referência a Base curricular de Ontário (Canadá). A escolha por essa base se deve pelo fato dela estar estruturada em torno de um arranjo curricular pautado nas características do desenvolvimento infantil. Além disso, essa Base Curricular foi elaborada por um grupo de especialistas do desenvolvimento infantil renomados.

Na tabela a seguir destaco o exercício de identificar quais as demandas cognitivas trabalhadas na Base de Ontário considerando as crianças desde o nascimento até os 6 anos.

nascimento aos 2 anos	14 meses a 3 anos	2,5 anos aos 6 anos
social	social	social
interesse social (preferir, sorrir, examinar, observar, buscar)	interesse social	fazer amigos
imitação (imitar, fazer parte)	percepção da perspectiva do outro	resolver conflitos e habilidades sociais de resolver problemas
jogar, encontrar e jogar de volta	brincar com pares	brincar em grupo
manter contato através do espaço		habilidades de ajudar
		interagir positivamente e com respeito
		cooperar
		empatia
		considerar o pontos de vista do outro
		interagir com adultos
Emocional	Emocional	Emocional
expressão emocional	expressão de sentimentos	auto conceito
auto-regulação (emocional)	auto regulação: emocional, comportamental, atenção	
senso de si mesmo	senso de si mesmo	
empatia	empatia	

	autonomia	
	formação da identidade	formação da identidade
		auto estima
		reconhecer e expressar emoções
		regular atenção, emoção e comportamento
		atitudes positivas para aprender
Comunicação, linguagem, letramento	Comunicação, linguagem, letramento	Comunicação, linguagem, letramento
comunicação não verbal - gestos, comunicação intencional		usar comunicação verbal ou não verbal
habilidade de linguagem	compreensão e escuta verbal	usar a língua materna
- habilidade de linguagem de expressão - sinalizar, vocalizar e balbuciar, usar palavras únicas para se expressar, palavras com gestos, vocabulário,	linguagem expressiva: combinar palavras, usar sentenças simples, ampliar o vocabulário, fazer questões simples: o que, onde; conversar	vocabulário
		conversar com pares e adultos
		usar linguagem descritiva para explicar, explorar
		escutar o outro
		gostar de literatura, letramento (interessar-se pela leitura, a linguagem escrita e a escrita
		recontar histórias
		consciência fonológica
		reconhecer letras
		entender a orientação da escrita e familiarizar-se com as convenções da escrita
		corresponder a falar com a escrita
		escrever letras do alfabeto e algumas palavras frequentes
Cognição	Cognição	Cognição
auto regulação	ampliar o tempo de atenção	auto regulação
resolver problemas	resolver problemas	resolver problemas
causa e efeito na exploração	causa e efeito na exploração	observar
		coletar e organizar informação
		refletir e gerar conclusões
		comunicar resultados
exploração espacial	exploração espacial	

resolução de problemas espaciais	resolução de problemas espaciais	
permanência do objeto	noção temporal	raciocínio lógico: causalidade, sequência de mudança, explorar, transformar e levantar hipóteses
pensamento simbólico, representação e habilidades básicas de letramento - imitação	pensamento simbólico, representação e habilidades básicas de letramento - faz de conta; representação	representar
memória	memória	
classificação	classificação	classificar
		seriar
		contar
		determinar quantidade
		comparar quantidade
		representar números
		descrever e determinar números ordinais e posições
		entender as formas bidimensionais e tridimensionais
		identificar padrões
		medir altura, peso e capacidade, temperatura e hora, dinheiro
		resolver operações simples
		usar números, símbolos e operações
		usar relações espaciais, direções e mapas
Físico	Físico	Físico
habilidade motora grossa - pegar e largar, segurar a cabeça, rolar, sentar, rastejar, pular para se levantar, andar, forçar, coordenar	habilidade motora grossa: equilíbrio, salto,, andar e correr, escalar, empurrar/puxar	habilidade motora grossa: andar, pular, saltar, galopar, jogar, pedalar, movimentar e expressar,
coordenação motora fina - apertar com a mão, coordenação, movimento de pinça, segurar e usar ferramentas	coordenação motora fina: vestir-se, comer, usar ferramentas, fazer marcas, apertar pinça	coordenação motora fina: vestir-se, comer, usar ferramenta, desenhar
sentidos	sentidos	
- visual - percepção facial, exploração visual, discriminação visual,	exploração sensorial	
- audição - exploração auditiva, discriminação auditiva	discriminação sensorial	habilidades de audição e musicais
- tato: exploração tátil, discriminação tátil		
- olfato: exploração olfativa, discriminação olfativa		

- sabor - exploração do sabor, discriminação de sabor		
integração sensória motora	integração sensório motora	
		aumentar o nível de atividades, resistência e variação em tipos de atividades e habilidades

Por fim, em um exercício elaborado com a intenção de garantir a progressão dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento considerando a versão 2 do documento da BNCC da EI apresento as sugestões construídas no contexto do GT de EI do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular. Destaco que esse mesmo exercício foi entregue por email as redatoras da Base da versão 3 com a intenção de contribuir com a qualidade do novo documento.



PROPOSTA CURRICULAR POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

DIREITOS DE APRENDIZAGEM

- **CONVIVER** com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, reconhecer e respeitar as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião.
- **BRINCAR** com diferentes parceiros, envolver-se em variadas brincadeiras e jogos de regras, reconhecer o sentido do singular, do coletivo, da autonomia e da solidariedade, constituindo as culturas infantis.
- **PARTICIPAR** das situações do cotidiano, tanto daquelas ligadas ao cuidado de si e do ambiente, como das relativas às atividades propostas pelo/a professor/a, e de decisões relativas à escola, aprendendo a respeitar os ritmos, os interesses e os desejos das outras pessoas.
- **EXPLORAR** ambientes e situações, de diferentes formas, com pessoas e grupos sociais diversos, ampliando a sua noção de mundo e sua sensibilidade em relação aos outros.
- **EXPRESSAR** às outras crianças e/ou adultos suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, oposições, utilizando diferentes linguagens, de modo autônomo e criativo, e empenhando-se em entender o que os outros expressam.
- **CONHECER-SE** nas interações e construir uma identidade pessoal e cultural, valorizar suas próprias características e as das outras crianças e adultos, constituindo uma confiança em si e uma atitude acolhedora e respeitosa em relação aos outros.

O EU, O OUTRO E O NÓS

É na interação com outras crianças e adultos que as crianças vão se constituindo como alguém com um modo próprio de agir, sentir e pensar. Conforme vivem suas primeiras experiências de cuidado pessoal e outras práticas sociais recíprocas na família, na instituição educacional ou na coletividade, constroem percepções e perguntas sobre si, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se com os demais. Nesse processo, as crianças aprendem a distinguir e a expressar sensações, percepções, emoções e pensamentos, o que lhes possibilita, posteriormente, se colocarem no ponto de vista do outro, se oporem ou concordarem com seus pares, entendendo os sentimentos, os motivos, as ideias e o cotidiano dos parceiros.

Ao mesmo tempo em 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, o 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 amplia o modo de a criança perceber a si e ao outro, levando-a a não assumir preconceitos, garantindo o diálogo, a valorização de sua identidade e o reconhecimento e o respeito às diferenças que nos constituem como ser humano.

PROGRESSÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

BEBÊS	CRIANÇAS BEM PEQUENAS	CRIANÇAS PEQUENAS
Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e adultos, constituindo relações de amizade.	Demonstrar atitudes cuidadosas e solidárias na interação com diversas crianças e adultos.	Entender e seguir as regras nas brincadeiras e jogos com outras crianças, lidando com o sucesso e a frustração.
Interagir com parceiros coetâneos ou adultos, ao explorar materiais, objetos, brinquedos.	Fazer uso de normas sociais, participando de brincadeiras de faz de conta.	Fazer uso de estratégias para lidar com o conflito nas interações ao brincar e se relacionar com outras crianças e adultos.
Conviver com crianças que possuem diferentes referências culturais e identificar a si mesmo, seus familiares e seus colegas de turma em situações do cotidiano escolar, imagens e fotos.	Reconhecer alguns elementos de sua identidade cultural, regional e familiar, identificar pessoas, características e funções dos familiares e falar sobre semelhanças e diferenças entre suas características pessoais, de seus colegas e de seus familiares.	Descrever sua comunidade ou seu grupo cultural, saber que há diferentes culturas construídas pelos homens, identificando e valorizando alguns elementos simbólicos, produtos artesanais, artísticos e tecnológicos relacionados com as diferentes culturas, estabelecendo relações entre o modo de vida de seu grupo social e de outros grupos.
Interessar-se por brincadeiras, jogos e canções relacionadas às tradições de sua comunidade e de outras.	Respeitar as características físicas, costumes e manifestações culturais dos colegas ao interagir com eles.	Demonstrar seu conhecimento da existência de diferenças nas características físicas, sociais e culturais, de si e dos colegas e demonstrar oposição a qualquer forma de discriminação, sempre que presenciá-la.
Identificar e prever momentos da rotina e situações comuns da vida cotidiana; lembrar e falar sobre acontecimentos significativos que vivenciou.	Identificar mudanças no tempo em sua família e em sua comunidade usando palavras ou frases que remetem as mudanças como por exemplo, “quando eu era bebê”, começando a diferenciar eventos do passado e do presente.	Ter prazer com sua vida pessoal e familiar e valorizar as formas de vida de outras crianças ou adultos identificando costumes, tradições e acontecimentos significativos do passado e do presente.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM

- **CONVIVER** com crianças e adultos e experimentar, de múltiplas formas, a gestualidade que marca sua cultura e está presente nos cuidados pessoais, dança, música, teatro, artes circenses, jogos, escuta de histórias e brincadeiras.
- **BRINCAR**, utilizando movimentos para se expressar, explorar espaços, objetos e situações, imitar, jogar, imaginar, interagir e utilizar criativamente o repertório da cultura corporal e do movimento.
- **PARTICIPAR** de diversas atividades de cuidados pessoais e do contexto social, de brincadeiras, encenações teatrais ou circenses, danças e músicas; desenvolver práticas corporais e autonomia para cuidar de si, do outro e do ambiente.
- **EXPLORAR** amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas; descobrir modos de ocupação e de uso do espaço com o corpo e adquirir a compreensão do seu corpo no espaço, no tempo e no grupo.
- **EXPRESSAR** corporalmente emoções, ideias e opiniões tanto nas relações cotidianas como nas brincadeiras, dramatizações, danças, músicas, contação de histórias, dentre outras manifestações, empenhando-se em compreender o que outros também expressam.
- **CONHECER-SE** nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo; reconhecer e valorizar o seu pertencimento de gênero, étnico-racial e religioso.

CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

O corpo expressa e carrega consigo não somente características e físicas e biológicas, mas também marcas de nosso pertencimento social, repercutem em quem somos e nas experiências que temos em relação ao gênero, à etnia ou raça, à classe, à religião e à sexualidade. O corpo é e revela nossa singularidade em relação ao outro, nossa identidade pessoal e social. Com o corpo – por meio do olhar, do tato, da audição, do paladar, do olfato, das sensações, da postura, da mímica, dos movimentos impulsivos ou coordenados, dos gestos - as crianças, desde bebês, exploram o mundo, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural. As crianças brincam com seu corpo, se comunicam e se expressam, por meio das diferentes linguagens, como música, dança, teatro, brincadeiras de faz de conta, no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças também se colocam à prova e, desse modo, percebem a completude e a incompletude de si próprias. Na Educação Infantil, o corpo das crianças e dos bebês 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.

As crianças conhecem e reconhecem com o corpo suas sensações, funções corporais e, nos seus gestos e movimentos, identificam as suas potencialidades e limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco. Também podem explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo – individualmente ou em pares - descobrindo variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo, como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar se apoiando em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar, correr, dar cambalhotas, alongar, ações sempre norteadas pelas brincadeiras e interações.

PROGRESSÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

BEBÊS	CRIANÇAS BEM PEQUENAS	CRIANÇAS PEQUENAS
Imitar gestos, sonoridades e movimentos de outras crianças e adultos.	Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo na participação em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, dentre outras possibilidades.	Fazer uso de movimentos cada vez mais precisos, ao interagir com colegas e adultos em brincadeiras e atividades da cultura.
Ampliar suas possibilidades corporais, explorando o ambiente a partir de seu corpo e experimentando formas de ocupar o espaço.	Explorar formas de deslocamento no espaço, combinando movimentos e orientando-se com relação a noções como: em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora –tendo o próprio corpo como fonte de referência.	Planejar e registrar trajetos e brincadeiras no espaço utilizando, além da posição de seu próprio corpo, referências como “em cima de...”, “em baixo de...”, “perto de...”, “atrás de...”, “mais perto de...”, “entre”, para descrever suas ações.
Expressar corporalmente emoções, necessidades e desejos, ampliando suas estratégias comunicativas	Expressar corporalmente e verbalmente suas emoções, necessidades e desejos e ter empatia frente às emoções, necessidades e desejos dos colegas	Criar formas diversificadas para expressar ideias, opiniões, sentimentos, sensações e emoções com o seu corpo tanto nas situações do cotidiano como em brincadeiras, dança, teatro, música
Participar do cuidado do seu corpo e do seu bem-estar, reconhecendo as sensações de seu corpo em momentos de alimentação, higiene e descanso.	Explorar gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si, nas diversas brincadeiras corporais e de faz de conta.	Fazer uso de diferentes habilidades corporais demonstrando progressiva independência no cuidado do seu corpo, em relação as suas necessidades e procedimentos de higiene básica.
Segurar, puxar e empurrar objetos como: mobílies, bolas, carrinhos, copos, mamadeiras, etc.	Fazer uso de instrumentos e objetos de pequeno porte como: blocos de montar, giz de cera, peças de jogo, blocos de montar e encaixar, etc.	Manusear instrumentos, objetos, e materiais de pequeno porte com segurança e controle cada vez maior, tais como: lápis, peças de jogo, ferramentas de esculpir argila e massa de modelar, etc.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM

- **CONVIVER** e fruir das manifestações artísticas e culturais da sua comunidade e de outras culturas – artes plásticas, música, dança, teatro, cinema, folguedos e festas populares - ampliando a sua sensibilidade, desenvolvendo senso estético, empatia e respeito às diferentes culturas e identidades.
- **BRINCAR** com diferentes sons, ritmos, formas, cores, texturas, objetos, materiais, construindo cenários e indumentárias para brincadeiras de faz de conta, encenações ou para festas tradicionais, enriquecendo seu repertório e desenvolvendo seu senso estético.
- **PARTICIPAR** de decisões e ações relativas à organização do ambiente (tanto no cotidiano como na preparação de eventos especiais), à definição de temas e à escolha de materiais a serem usados em atividades lúdicas e teatrais, entrando em contato com manifestações do patrimônio cultural, artístico e tecnológico, apropriando-se de diferentes linguagens.
- **EXPLORAR** variadas possibilidades de usos e combinações de materiais, substâncias, objetos e recursos tecnológicos para criar e recriar danças, artes visuais, encenações teatrais, músicas, escritas e mapas, apropriando-se de diferentes manifestações artísticas e culturais.
- **EXPRESSAR**, com criatividade e responsabilidade, suas emoções, sentimentos, necessidades e ideias brincando, cantando, dançando, esculpindo, desenhando, encenando, compreendendo e usufruindo o que é comunicado pelos demais colegas e pelos adultos.
- **CONHECER-SE**, no contato criativo com manifestações artísticas e culturais locais e de outras comunidades, identificando e valorizando o seu pertencimento étnico-racial, de gênero e de crença religiosa, desenvolvendo sua sensibilidade, criatividade, gosto pessoal e modo peculiar de expressão por meio do teatro, música, dança, desenho e imagens.

TRAÇOS, SONS, CORES E IMAGENS

As crianças constituem sua identidade pessoal e social nas interações que estabelecem com diversos atores sociais, durante as quais elas aprendem a se expressar, por meio de múltiplas linguagens, como as artes visuais, dança, música e teatro.

É importante que, desde bebês, as crianças tenham oportunidades de conviver com as diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais ou universais, no cotidiano da escola, pois, a partir dessas experiências diversificadas, elas podem fruir e recriar um universo de experiências, práticas e conceitos singulares.

Ao explorarem distintos materiais, recursos tecnológicos, audiovisuais e multimídia, as crianças realizam suas produções culturais, exercitando a autoria - coletiva e individual - com gestos, sons, traços, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, constituindo senso crítico.

Desenvolver a sensibilidade, a criatividade, a expressão pessoal, apropriando-se e reconfigurando, permanentemente, a cultura e potencializando as suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar a experiência e a vivência artísticas.

PROGRESSÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

BEBÊS	CRIANÇAS BEM PEQUENAS	CRIANÇAS PEQUENAS
Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos cotidianos.	Explorar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos tipos de canção.	Apropriar-se de noções como altura, ritmo e timbre em relação a vozes, sons do cotidiano e músicas.
Traçar marcas gráficas, usando objetos riscantes e suportes.	Utilizar diferentes materiais, suportes e procedimentos para grafar, explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes.	Representar suas ideias, pensamentos e sentimentos através do desenho fazendo uso de diferentes materiais, suportes e procedimentos para grafar bem como através da tecnologia, artes, música, dança e história
Participar de atividades que façam uso de diferentes linguagens manifestando interesse e curiosidade	Reconhecer as possibilidades de se expressar em diferentes linguagens como a do cinema, da música, do movimento, da dança, do teatro.	Analisar apresentações de teatro, música, dança, circo, cinema e outras manifestações artísticas, apresentando sua opinião verbalmente ou de outra forma e a utilizando para suas criações pessoais
Interessar-se por diferentes imagens que lhe são oferecidas, como ilustração de livros, fotografias, gravuras, etc.	Conversar com os colegas e professor, sobre suas percepções a respeito de diferentes imagens: ilustrações, fotografias, obras de artes; interagindo com estas em situações de jogo e brincadeiras de apreciação.	Saber apreciar imagens como ilustrações, fotografias, obras de artes, fazendo observações, comparações, colocando suas opiniões a respeito do que está sendo observado e rerepresentando alguns elementos do conjunto de obras conhecidas (como detalhes, da narrativa imagética, marcas de pinceladas, formas geométricas encontradas, etc.) em suas próprias produções.
Demonstrar interesse e imitar o uso de objetos e recursos tecnológicos em situações de brincadeira.	Identificar as características e funções de objetos e instrumentos tecnológicos na vida cotidiana.	Reconhecer, fazer uso e valorizar, as invenções dos homens como calculadora, balança, computador, celular, etc. e seu papel na vida cotidiana das pessoas

DIREITOS DE APRENDIZAGEM

- **CONVIVER** com crianças e adultos, compartilhando situações comunicativas cotidianas, constituindo modos de pensar, imaginar, sentir, narrar, dialogar e conhecer.
- **BRINCAR** com parlendas, trava-línguas, adivinhas, textos de memória, rodas, brincadeiras cantadas e jogos, ampliando o repertório das manifestações culturais da tradição local e de outras culturas, enriquecendo a linguagem oral, corporal, musical, dramática, escrita, dentre outras.
- **PARTICIPAR** de rodas de conversa, de relatos de experiências, de contação e leitura de histórias e poesias, de construção de narrativas, da elaboração e descrição de papéis no faz de conta, da exploração de materiais impressos, analisando as estratégias comunicativas, as variedades linguísticas e descobrindo as diversas formas de organizar o pensamento.
- **EXPLORAR** gestos, expressões, sons da língua, rimas, imagens, textos escritos, além dos sentidos das falas cotidianas, das palavras nas poesias, parlendas, canções e nos enredos de histórias, apropriando-se desses elementos para criar novas falas, enredos, histórias e escritas convencionais ou não.
- **EXPRESSAR** sentimentos, ideias, percepções, desejos, necessidades, pontos de vista, informações, dúvidas e descobertas, utilizando múltiplas linguagens, entendendo e considerando o que é comunicado pelos colegas e adultos.
- **CONHECER-SE**, a partir de uma apropriação autoral da(s) linguagens, interagindo com os outros, reconhecendo suas preferências por pessoas, brincadeiras, lugares, histórias.

ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

Desde do nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com quem interagem, apropriando -se da primeira língua (língua materna/nativa/línguas de socialização). Associado ao olhar, à postura corporal e aos movimentos do bebê, o choro se constitui, pela interpretação do outro, em uma primeira linguagem oral, uma importante linguagem para a comunicação. Além do choro, para se comunicar com outras pessoas, os bebês empregam vários recursos vocais, gestos e olhares, ampliando seu repertório vocal, à medida em que o outro responde a ele. Assim, as palavras são apropriadas pela criança e se tornam seu veículo privilegiado de pensamento e comunicação. A gestualidade, o movimento realizado nas brincadeiras ou nos jogos corporais, a apropriação da linguagem oral ou em libras, a expressão gráfica, musical, plástica, dramática, escrita, entre outras, potencializam a organização do pensamento, tanto na capacidade criativa, expressiva e comunicativa, quanto na sua participação na cultura.

Na Educação Infantil, são importantes as experiências da criança com a 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. A imersão na cultura escrita deve partir do que a criança conhece, das curiosidades que ela deixa transparecer, instigando-a a pensar, a formular hipóteses sobre a escrita, a dialogar com seus pares e com os adultos sobre essas curiosidades, a participar de situações de leitura e de escrita, aprendendo a ler o mundo das imagens, das letras, dos números, das palavras e dos textos.

PROGRESSÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

BEBÊS	CRIANÇAS BEM PEQUENAS	CRIANÇAS PEQUENAS
Reconhecer quando chamam seu nome e os nomes das pessoas com quem convive.	Identificar seu nome dentre outros e de alguns colegas.	Escrever seu nome corretamente e palavras regulares corretamente ou utilizando letras para representar os sons da fala.
Participar de diálogos, usando movimentos expressivos, gestos, balbúcios e fala.	Relatar, de modo expressivo, experiências e fatos acontecidos, histórias de livros, filmes ou peças teatrais e escutar e interagir com os relatos dos colegas	Expressar suas próprias narrativas e explicações conectando ideias ou eventos, utilizando o passado, presente e futuro ao relatar fatos.
Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos ao ler histórias.	Conversar com os colegas e professor, fazendo perguntas sobre o conteúdo de uma leitura que escutou, dando sua opinião sobre as informações encontradas em um texto lido em voz alta para a turma.	Recontar oralmente uma história conhecida, retomando os principais acontecimentos e relacionando-os de forma a aproximar-se da história original.
Explorar livremente livros e outros suportes de escrita, apontando imagens	Levantar hipóteses sobre as características da escrita, compreendendo que a escrita é uma representação da fala.	Produzir suas próprias escritas, convencionais ou não, em situações com função social significativa, considerando os propósitos de escritor e o contexto de produção (portador, destinatário, gênero, meio de circulação).
Apreciar a leitura de pequenas histórias, construindo um conjunto de livros preferidos.	Fazer antecipações sobre o teor de um texto ou enredo de uma história, a partir do suporte, ilustrações e diagramação.	Ler histórias conhecidas recuperando o texto de memória e utilizando a ilustração como apoio.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM

- **CONVIVER** com crianças e adultos e com eles criar estratégias de investigar o mundo social e natural, demonstrando atitudes positivas em relação a situações que envolvam diversidade étnico-racial, ambiental, de gênero, de língua, de religião.
- **BRINCAR** com materiais e objetos cotidianos, associados a diferentes papéis ou cenas sociais, e com elementos da natureza que apresentam diversidade de formas, texturas, cheiros, cores, tamanhos, pesos, densidades, experimentando possibilidades de transformação.
- **PARTICIPAR** de atividades que oportunizem a observação de contextos diversos, atentando para características do ambiente e das histórias locais, utilizando ferramentas de conhecimento e instrumentos de registro e comunicação como bússola, lanterna, lupa, máquina fotográfica, gravador, filmadora, projetor, computador e celular.
- **EXPLORAR** e identificar as características do mundo natural e social, nomeando-as, reagrupando-as e ordenando-as, segundo critérios diversos.
- **EXPRESSAR** suas observações, hipóteses e explicações sobre objetos, organismos vivos, fenômenos da natureza, características do ambiente, personagens e situações sociais, registrando-as por meio de desenhos, fotografias, gravações em áudio e vídeo, escritas e outras linguagens.
- **CONHECER-SE** e construir sua identidade pessoal e cultural, identificando seus próprios interesses na relação com o mundo físico e social, apropriando-se dos costumes, das crenças e tradições de seus grupos de pertencimento e do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

As crianças são curiosas, observadoras e buscam compreender o ambiente em que vivem, suas características, suas qualidades, os usos e a procedência de diferentes elementos da natureza e da cultura com os quais entram em contato, explorando-os e criando explicações sobre o “como”, o “quando” e o “porquê” das coisas. Desde bebês, elas podem perceber o próprio corpo, o espaço que ocupam, os tempos (no pular corda, nas brincadeiras e nas músicas ritmadas) e podem construir sua consciência corporal (sentir sua respiração, o pulsar e as batidas do coração, os sons e os ruídos do corpo e da natureza, as sensações de calor, frio, seco e molhado, as transformações e manifestações do seu corpo como as dores e as excreções. As crianças também se motivam a conhecer os fenômenos da natureza - como os astronômicos (ação da luz, calor, som, força, movimento); os naturais (chuva, seca etc.), os físicos (refletir, ampliar, inverter imagens, transmitir e ampliar som, propriedades ferromagnéticas), os biológicos (crescimento de organismos vivos, suas características). Sua curiosidade, alimentada pelos parceiros mais experientes com os quais interage, permite-lhes aproximar-se desses conhecimentos pela indagação, experimentação e formulação de noções intuitivas. Por viverem em uma cultura rodeada por conhecimentos matemáticos básicos – dizer sua idade e nome do dia, o número da casa e do telefone - e estabelecer indicações sobre maior, menor, igual, entre outros saberes, as crianças mostram-se igualmente interessadas em utilizá-los em situações em que determinados problemas são apresentados. Assim, à medida que lhes são oferecidas oportunidades em suas vivências cotidianas, elas aprendem a observar, a medir, a quantificar, a se situar no tempo e no espaço, a contar objetos e a estabelecer comparações entre eles, a criar explicações e registros numéricos. Ao estabelecerem relações com conhecimentos que compõem o patrimônio científico, ambiental e tecnológico, além dos saberes tradicionais e locais, as crianças criam uma relação de apropriação e respeito com a sustentabilidade do planeta e de constituição de sua própria identidade.

PROGRESSÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

BEBÊS	CRIANÇAS BEM PEQUENAS	CRIANÇAS PEQUENAS
<p>Explorar as características de objetos e materiais – odores, sabores, sonoridades, texturas, formas, pesos, tamanhos e posições no espaço ao utilizar materiais como argila, barro, massa de modelar, papel, tinta, etc.; e formas tridimensionais nas brincadeiras de montar, encaixar e empilhar.</p> <p>Participar de atividades e brincadeiras em que se utilizem canções ou parlendas apresentando a série numérica oral.</p>	<p>Comparar objetos, considerando um atributo (tamanho ou peso ou volume ou cor ou outro atributo) e criar objetos bidimensionais e tridimensionais a partir de materiais como argila, barro, massa de modelar, papel, tinta</p>	<p>Usar linguagem matemática adequada ao falar sobre os atributos dos objetos (tamanho, peso, volume, cor etc.) e suas características de formas (bidimensionais: lados retos ou curvos – tridimensionais: faces planas ou curvas)</p>
<p>Manipular e explorar objetos e brinquedos, empilhando, segurando, jogando, retirando e guardando na caixa, enchendo e esvaziando recipientes, percebendo relações simples de causa e efeito e mostrando interesse no como e porque as coisas acontecem.</p> <p>Manifestar interesse e curiosidade ao vivenciar situações de contato com fenômenos da natureza</p>	<p>Reconhecer e fazer uso da série numérica oral, dos portadores numéricos ao participar de diferentes contextos de uso dos números</p>	<p>Resolver e registrar de forma convencional ou não problemas que impliquem em juntar, tirar ou repartir objetos ampliando o trecho conhecido da sequência numérica oral e identificar algumas quantidades para realizar contagem simples, utilizando diferentes ferramentas como os dedos, objetos, dados, etc.</p>
<p>Mostrar interesse e curiosidade pelos animais locais e lugares de seu entorno.</p>	<p>Realizar investigações simples utilizando variadas ferramentas e diferentes fontes de informação para descobrir porque as coisas acontecem e como funcionam.</p> <p>Fazer observações simples e descobrir diferentes elementos e fenômenos da natureza tais como: luz solar, chuva, vento, dunas, lagoas, entre outros</p>	<p>Testar, registrar e comunicar suas hipóteses por meio da exploração e experimentação, relatando suas observações e descobertas, e buscando responder por que e como as transformações acontecem.</p> <p>Identificar, nomear e registrar características e semelhanças frente aos fenômenos da natureza, estabelecendo algumas relações de causa e efeito, levantando hipóteses, utilizando distintas técnicas e instrumentos e reconhecendo algumas características e consequências para a vida das pessoas demonstrando atitudes positivas frente ao mundo a sua volta.</p> <p>Observar e descrever características dos animais, identificando semelhanças e diferenças, explicando porque precisam de água e comida, comparando seus habitats e demonstrando atitudes de cuidado e respeito por eles.</p>

IV. c Estrutura de apresentação dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento

Considerando as especificidades de uma base curricular voltado para a etapa da educação básica e ainda visando garantir o seu propósito de que gestores, técnicos, professores e familiares consigam considerar o documento da Base como uma referencia para a construção e implementação de seus currículos, destaco a forma como alguns países propuseram a organização de suas propostas curriculares visando a melhor compreensão por parte de seus destinatários.

BNC EI: Apresentação e compreensão dos objetivos de aprendizagem Chile, Ontário, Escócia, Singapura, Suécia

Chile	Ontário	Escócia	Singapura	Suécia
<p>Organização Curricular:</p> <p>Enquanto os conteúdos se definem em três áreas para a aprendizagem (pessoal e social, comunicação e relação com o meio cultural e natural), cada área tem três núcleos de aprendizagem e, dentro cada um deles, aprendizagens esperadas e orientações pedagógicas.</p>	<p>Organização Curricular:</p> <p>Dominínios e habilidades de desenvolvimento são apresentados com direta relação com as interações, o que evidenciam uma intenção por regular a relação forma e conteúdo. Os dominínios, habilidades e interações estão destinados a acompanhar e promover o desenvolvimento infantil.</p>	<p>Organização Curricular:</p> <p>Os objetivos da atenção à primeira infância são formulados para longo prazo. Para alcançá-los, são articulados com as prioridades de médio e ações de curto prazo.</p>	<p>Organização Curricular:</p> <p>A Base Curricular define seis áreas: estética e expressão criativa, descobrimento do mundo, linguagem e literaria, desenvolvimento de habilidades motoras, habilidades numéricas e desenvolvimento social.</p> <p>- Cada área apresenta entre três a quatro objetivos de aprendizagem, saberes e habilidades a serem alcançada. Cada objetivo apresenta um conjunto de situações para observar/experimentar os conhecimentos e as habilidades.</p>	<p>Organização Curricular:</p> <p>A Base Curricular define os objetivos e orientações.</p> <p>Os primeiros especificam orientações que devem tomar o trabalho das instituições de educação infantil.</p> <p>As orientações destacam as responsabilidades dos docentes e de toda a equipe das instituições.</p>

Domains and Skills	Indicators of the Skill	Intervention
2.1 Expression of Emotion	<ul style="list-style-type: none"> → recognizing emotion and discussing → recognizing pleasure and displeasure → recognizing signs, words, the expression, the movement → showing affection with hugs → showing sympathy in discussion their parents → showing other affection to parents 	<p>Teachers intend to address what occurs and assess skills they enjoy and use for reporting. Parents can make skills from the basis of individual differences in how children solve themselves (and regulation).</p> <p>If an event does not elicit a sense of either forward or any intention, provide something visual, observable (such as in the world) because they to support self-regulation.</p>
2.2 Self-Regulation (Emotion Regulation)	<ul style="list-style-type: none"> → thinking calm when disturbed by teacher's reply → controlling self with check → recognizing their actions and self-assertion in a sense relationship 	<p>Respond to infants' distress by supporting for self-regulating techniques.</p> <p>When someone from distress is supported to sit with, the infant's attention to the adult is reinforced. The adult needs that strong emotions can be regulated and learning to regulate.</p>
2.3 Sense of Self	<ul style="list-style-type: none"> → joining projects, observing own actions → showing persistence for being busy for further project → engaging in techniques know people their changes → showing attention to bodies → playing consistently in the presence of caregiver and frequently playing in with her (using self-asserting) → recognizing responses of opportunities to make things happen get called understanding of consequences of their actions 	<p>With the infant's activity, observe it working a movement. Look at the process and repeat and to check. This helps the infant connect with new people and build confidence as the expression for confidence for future periods.</p>
2.4 Empathy	<ul style="list-style-type: none"> → talking and responding to distress of others → offering comfort by holding 	<p>Respond to children's distress and provide emotion Regulation can give facilitates the formation of empathy.</p>
2.5 Agency	<ul style="list-style-type: none"> → engaging to notice that her behavior can have an effect on others 	<p>When an infant notice in you, with look. When she shows signs of being, give her an about awareness of an object's changes in circumstances, support her sense that her behavior can have an effect on others.</p>

Learning Goal 1: Listen for information and enjoyment

Key knowledge / skills / dispositions	Children's learning and development could be observed, for example, when they...
<ul style="list-style-type: none">• Enjoy listening to stories, rhymes and poems• Understand and follow one- to two-step verbal instructions (e.g. "Draw a picture and colour it.")	<ul style="list-style-type: none">• Pay attention when a story is being read• Respond to stories with appropriate facial expressions and/or gestures (e.g. smile, frown, laugh or clap)• Identify the main events/characters in a story that is read aloud• Make eye contact when being spoken to• Listen to others when they are speaking and show understanding by responding with appropriate gestures (e.g. nod/shake head) <p><i>"The examples of children's learning and development are neither age-specific nor exhaustive. Teachers have the flexibility to provide appropriate learning opportunities based on their children's abilities, interests and developmental needs."</i></p>

Considerando a experiência de elaboração dessas bases curriculares, proponho que a nova versão da BNCC da EI, possa trazer, acompanhando a apresentação dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, os seguintes tópicos com a intenção de apoiar o trabalho do professor/a na implementação da BNCC no cotidiano:

- **Criança em ação:** exemplos que ilustram a variedade de maneiras em que os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas demonstram seus conhecimentos e habilidades, demonstrando como articulam observações ou explicam seus pensamentos relacionados com os objetivos a que se referem.
- **Interações:** Exemplos do que o/a professor/a pode fazer para favorecer o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem. São exemplos de situações significativas de comunicação adulto-criança, como atitude, falas ou posições de mediação.
- **Professor em ação:** exemplos do que é importante o/a professor/a proporcionar para favorecer o desenvolvimento e aprendizagens dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em relação aos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento propostos.

Para exemplificar como ficaria essa proposta, trago o exemplo abaixo:

Sugestão de estrutura para campos de experiências e objetivos de aprendizagem

Apresentação do campo de experiência e objetivos gerais

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixa etária

Criança em ação
Exemplos de ações, comportamentos e expressões que revelam as aprendizagens

Interações
Exemplos de situações significativas de comunicação adultos-crianças

Professor em ação
Exemplos de situações e questões que ajudam o professor

BEBÊS	CRIANÇAS BEM PEQUENAS	CRIANÇAS PEQUENAS
PERCEBER que suas ações têm efeitos nas outras crianças e adultos, constituindo relações de amizade.	DEMONSTRAR atitudes cuidadosas e solidárias na interação com diversas crianças e adultos.	SEGUIR as regras nas brincadeiras e jogos com outras crianças, lidando com o sucesso e a frustração.
INTERAGIR com parceiros coetâneos ou adultos, ao explorar materiais, objetos, brinquedos.	FAZER USO de normas sociais, participando de brincadeiras de faz de conta.	FAZER USO de estratégias para lidar com o conflito nas interações com crianças e adultos, ao brincar e se relacionar com outras crianças.
BRINCAR com crianças que possuem diferentes referências Culturais.	RECONHECER alguns elementos de sua identidade cultural, regional e familiar.	DESCREVER sua comunidade ou seu grupo cultural, saber que há diferentes culturas construídas pelos homens, identificar e valorizar alguns elementos simbólicos, produtos artesanais, artísticos e tecnológicos relacionados com as diferentes culturas.
IDENTIFICAR a si mesmo, seus familiares e seus colegas de turma em situações do cotidiano escolar, em imagens e fotos.	IDENTIFICAR pessoas da família, características dos familiares e suas funções e falar sobre semelhanças e diferenças entre suas características pessoais e de seus colegas e de suas famílias.	CONSTRUIR progressivamente sua própria identidade como membro de um grupo, estabelecendo relações entre o modo de vida de seu grupo social e de outros grupos.
INTERESSAR-SE por brincadeiras, jogos e canções relacionadas às tradições de sua comunidade e de outras.	RESPEITAR as características físicas e culturais dos colegas ao interagir com eles.	DEMONSTRAR oposição a qualquer forma de discriminação, sempre que presenciá-la.

Objetivos por faixa etária / BEBÊS 0 - 1 ano e 6 meses

Objetivos de Aprendizagens	Indicador	Interações	O que o professor precisa fazer
<p>PROFICIEBEM que suas ações têm efeitos nas outras crianças e adultos, constituindo relações de amizade.</p> <p>INTERAGIR com parceiros coetâneos ou adultos, ao explorar materiais, objetos, brinquedos.</p> <p>BRINCAR com crianças que possuem diferentes referências Culturais.</p> <p>IDENTIFICAR a si mesmo, seus familiares e seus colegas de turma em situações de rotina escolar, em imagens e fotos.</p> <p>INTERESSAR-SE por brincadeiras, jogos e canções relacionadas às tradições de sua comunidade e de outras.</p>	<p>Exemplos de ações que os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas fazem que indicam que eles estão interagindo e com isso se desenvolvendo e aprendendo</p> <p>* Laila e Rodrigo estão com outras crianças brincando com materiais selecionados pelo(a) professor(a): lápis, colíteres, tampas, etc. Laila pega uma colíter e começa a bater na lata, Rodrigo faz curiose com o barulho, ela atenciosamente para Laila e faz um barulho.</p> <p>* O/A professor/a está organizando as mochilas das crianças para a hora da saída e pede ajuda de Laila [que já sabe andar] neste momento. A professora entrega a mochila para o Laila, ela de quem é e Laila leva até seu colega.</p> <p>* Rodrigo está com outras crianças brincando no tapete da sala com brinquedos e objetos que representam a festa junina (balões a bandeirinhas de pano, chapéu de palha, bonecos e bonecas caipotas, etc.). Quando o/a professor/a pega um balão e começa a cantar uma música típica desta festa, Rodrigo e observa atentamente, até a ouvir alguns gestos que o/a professor/a está fazendo.</p>	<p>Exemplos de interações que o professor realiza ou proporciona entre as crianças que favorecem o desenvolvimento e as aprendizagens dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas</p> <p>* O/A professor/a agita a toca de materiais entre as crianças: "Veja Rodrigo, você acha legal o barulho que Laila fez? Você gostaria de fazer também? Vamos pegar uma colher para você bater nesta outra lata como Laila?"</p> <p>* Professor/a: "Laila, você pode me ajudar a entregar as mochilas aos seus colegas? Você leu o nome que está em cada mochila e você leva até seu amigo, pode ser?" Muito obrigada pela sua ajuda Laila. Pessoal, vamos dizer obrigada para a Laila."</p> <p>* O/A Professor/a percebe que Rodrigo se interessa pela música e sua gestos e se incentiva a continuar todo cantar esta próxima e ele o chamando outras crianças para que venha também. "Muito bem Rodrigo! Vamos cantar novamente!" Laila, canta com a gente também [Laila que estava perto, dá um sorriso e começa a fazer os gestos junto com a professora.]</p>	<p>O que é importante o(a) professor(a) proporcionar no espaço dentro ou fora da escola que garantem o desenvolvimento e as aprendizagens dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.</p> <p>* Organizar espaço dentro ou fora da sala que favoreça a interação das crianças com os objetos e entre si (tapete com materiais diversos, coisas tradicionais (sala musical, casa de farinha, etc.). Fazer sempre alguns de ações das crianças para favorecer a interação e comunicação entre elas.</p> <p>* Proporcionar onde as crianças possam reconhecer e identificar seus nomes, dos colegas ou mesmo situações conhecidas: ajudando o/a professor/a na entrega de materiais, conversando sobre bebês de cada um (foto deles, de seus pais) etc.</p> <p>* Agenciar os bebês das tradições locais e outras a partir da proposta de jogos, brincadeiras e canções realizadas pelo/a professor/a junto com eles.</p>

Objetivos por faixa etária / CRIANÇAS BEM PREQUENAS 1 ano e 7 meses - 3 anos e 11 meses

Objetivos de Aprendizagens	Indicador	Interações	O que o professor precisa fazer
<p>DEMONSTRAR atitudes confiantes e solidárias na interação com diversas crianças e adultos.</p> <p>FAZER USO de normas sociais, participando de brincadeiras de faz de conta.</p> <p>RECONHECER alguns elementos de sua identidade cultural, regional e familiar.</p> <p>IDENTIFICAR pessoas da família, características dos familiares e suas funções e falar sobre semelhanças e diferenças entre suas características pessoais e de seus colegas e de sua família.</p> <p>RESPEITAR as características físicas e culturais dos colegas ao interagir com eles.</p>	<p>Exemplos de ações que os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas fazem que indicam que eles estão interagindo e com isso se desenvolvendo e aprendendo</p> <p>* As crianças estão brincando na área externa quando Bruna tropeça ao brincar de perseguir Helena e faz um "cauchicho" em seu joelho. Bruna sempre logo a chorar, e Helena a observa.</p> <p>* Helena está brincando com uma boneca. Usa pedaços de papel para vestir-la e colíteres, colíterando dentro de uma pequena casa de papelão como se esta fosse um berço. Coloca vários papéis sobre a boneca e diz "agora dormir".</p> <p>* As crianças estão em roda ouvindo e conversando sobre seus bebês - que têm fotos de quando eram bebês, fotos atuais, desenhos, suas músicas, etc. Helena, ouvindo sua foto de bebê diz: "O meu cabelo tinha caulinhas!". Bruna também comenta: "Eu também tinha caulinhas" também mostrando sua foto de bebê.</p>	<p>Exemplos de interações que o professor realiza ou proporciona entre as crianças que favorecem o desenvolvimento e as aprendizagens dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas</p> <p>* Professor/a: "O que aconteceu com Bruna? Por que está chorando?" Helena: Ela caiu e Bruna diz: "Ela correu na frente". O professor(a) diz: "Você estava brincando de uma jogar a outra e ao cair correu, é normal cair às vezes quando brincamos de correr." "Agora vamos limpar o joelho que Bruna ralou, me ajude aqui Helena". O professor(a) explica: "vamos limpar com algodão molhado na água com sabão. Pode passar bem desengorradão Helena! Não vai doer nada Bruna!"</p> <p>* Professor/a: "Bruna, o que você está fazendo com sua boneca?". e Bruna responde: "Ela está dormindo! Não pode fazer barulho". Professor(a): "Nossa, desculpê, acho que telet alto demais". "Bruna, você gostaria de um pano para cobri-la e deixá-la mais quieta?". e Bruna responde: "Sim! Quero, me dê!". Professor: "Vou buscar para você! Que maneio caulinhas você está vendo!"</p> <p>* O/A professor/a convide a todas para olharem suas fotos quando bebês. Helena comenta que seu cabelo tinha caulinhas quando era bebê. O/A professor/a pergunta: E Bruna, como era seu cabelo? Bruna sorri e diz: Eu não tinha cabelo! O/A professor/a comenta sobre as mudanças no corpo de quando somos bebês e quando crescemos.</p>	<p>O que é importante o(a) professor(a) proporcionar no espaço dentro ou fora da escola que garantem o desenvolvimento e as aprendizagens dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.</p> <p>* Favorecer que as crianças participem de ações relativas aos cuidados delas e dos outros junto com o(a) professor(a). Por exemplo ao cuidar de um pequeno machucado, ao arrumar a sala para um momento de alimentação, ao trocar roupas e sapatos das crianças, ao medir pequenos cordões.</p> <p>* Proporcionar materiais variados para apoiar o jogo simbólico no brincar de faz de conta, garantindo que as crianças tenham acesso a materiais que possam imitar ações do cotidiano como por exemplo, cozinhar (panelinhas, fogão), tomar banho (banheirinho e secador), além de bonecos de diferentes tipos e tamanhos (de bonequinha de pano, bem pequenas, de tamanho de bebês de verdade), carrinhos (pequenos, grandes, para empurrar ou puxar pelo cordão). Também é necessário garantir materiais de largo acesso, não estruturados (textéis, panos, caixas, potes, etc.) para favorecer a criação livre das próprias crianças.</p> <p>* Propor que as crianças identifiquem sua história pessoal e informações que estão no entorno de suas ações e características, tanto físicas quanto sociais. Propor rodas de conversas que apresentem cada criança em sua individualidade e ao mesmo tempo pertencente a um agrupamento social, identificando diferenças e semelhanças entre si.</p>

Objetivos por faixa etária / CRIANÇAS BEM PREQUENAS 1 ano e 7 meses - 3 anos e 11 meses

Objetivos de Aprendizagens	Indicador	Interações	O que o professor precisa fazer
<p>DEMONSTRAR atitudes cuidadosas e solidárias na interação com diversas crianças e adultos.</p> <p>FAZER USO de normas sociais, participando de brincadeiras de faz de conta.</p> <p>RECONHECER alguns elementos de sua identidade cultural, regional e familiar.</p> <p>IDENTIFICAR pessoas da família, características dos familiares e suas funções e falar sobre semelhanças e diferenças entre suas características pessoais e de seus colegas e de suas famílias.</p> <p>RESPEITAR as características físicas e culturais dos colegas ao interagir com eles.</p>	<p>* As crianças estão brincando na área externa quando Bruna tropeça ao brincar de perseguir Helena e há um "tupido" em seu joelho. Bruna começa logo a chorar, e Helena a observa.</p> <p>* Helena está brincando com uma boneca. Ela pega um pedaço de papel para vesti-la e costura, colando-a dentro de uma pequena caixa de papelão como se esta fosse um berço. Coloca vários papéis sobre a boneca e diz "agora dormir".</p> <p>* As crianças estão em roda ouvindo e conversando sobre suas lâminas - que têm fotos de quando eram bebês, fotos atuais, desenhos, suas músicas, etc. Helena, olhando sua foto de bebê diz: "O meu cabelo tinha cachinhos", Bruna também comenta: "Eu também tinha cachinhos" também mostrando sua foto de bebê.</p>	<p>* Professor/a: "O que aconteceu com Bruna? Por que está chorando?" Helena: "Ela caiu e Bruna diz" Ela correu na frente". O professor(a) diz: "Você estava brincando de uma pagar a caixa e as duas correram, é normal cair às vezes quando brincamos de correr." "Agora vamos limpar o joelho que Bruna ralou, me ajude aqui Helena". O professor(a) explica: "Vamos limpar com algodão molhado na água com sabão. Pode passar bem devagarinho. Helena! Não vai doer nada Bruna!"</p> <p>* Professor/a: "Bruna, o que você está fazendo com sua boneca?", e Bruna responde: "Ela está dormindo! Não pode fazer barulho". Professor(a): "Nossa, devolve-me, acho que tá um pouco dormido". "Bruna, você gostaria de um pano para cobri-la e deixá-la mais quentinha?", e Bruna responde "Sim! Quero, me dá?". Professor: "Vou buscar para você! Que ruído costuma você está vendo?"</p> <p>* O/a professor/a sorriem a todos para oferecer suas fotos quando bebê. Helena comenta que seu cabelo tinha cachinhos quando era bebê. O/a professor/a pergunta: "Bruna, como era seu cabelo?". Bruna sorri e diz: "Eu não tinha cabelo". O/a professor/a comenta sobre as mudanças no corpo de quando eram bebês e quando cresceram.</p>	<p>* Passar que as crianças participem de ações relativas aos cuidados físicos e das outras (tanto com o(s) professor(a). Por exemplo ao cuidar de um pequeno animalzinho, ao arrumar a sala para um momento de alimentação, ao trocar roupas e sapatos das crianças, ao mediar pequenos conflitos.</p> <p>* Providenciar materiais variados para apoiar o jogo simbólico ou brincadeira de faz de conta, garantindo que as crianças tenham acesso a materiais que possam imitar ações do cotidiano como por exemplo, colheres (plásticas, ferro), tampar latas (sachês e bebidas), óleos de diferentes tipos e tamanhos (de botacha, de pão, bem pequenos, de tamanho de bebê de verdade), carrinhos (pequenos, grandes, para empurrar ou puxar pelo cordão). Também é necessário garantir materiais de larga extensão, não estruturados (bebês, panos, caixas, potes, etc.) para favorecer a criação livre das próprias crianças.</p> <p>* Propor que as crianças identifiquem sua história pessoal e informações que estão no interior de suas roupas e características, tanto físicas quanto sociais. Propor rodas de conversa que apresentem cada criança em sua individualidade e ao mesmo tempo pertencente a um agrupamento social, identificando diferenças e semelhanças entre si.</p>

V. Considerações finais

Gostaria de terminar agradecendo a oportunidade de poder contribuir por meio dessa leitura crítica com a versão do Documento da BNCC da EI a ser apresentado ao CNE.

São diversos os aspectos destacados ao longo dessa análise e se o tempo fosse maior, gostaria de trazer outros apontamentos. Tive o privilégio de acompanhar desde muito cedo o processo de construção das diferentes versões da Base e fico muito contente em perceber o diálogo democrático e cuidadoso que houve no decorrer de todo o processo com os diferentes profissionais interessados em contribuir para a qualidade desse documento.

Me coloco a inteira disposição para continuar contribuindo da forma que for melhor para a equipe de redatores da versão final a ser entregue ao CNE. Parabéns a todos pelo empenho, em um curto espaço de tempo, de revisar todo o documento e trazer com compromisso e seriedade novas contribuições ao documento.

Beatriz Ferraz, 13/02/17.
CEO – Escola de Educadores
Consultora do Itaú BBA e do Banco Mundial