

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Daniela Hübner Casaril

**CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERSPECTIVAS PARA O CURRÍCULO DA ESCOLA DA INFÂNCIA**

Porto Alegre

2. semestre

2017

Daniela Hübner Casaril

**CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERSPECTIVAS PARA O CURRÍCULO DA ESCOLA DA INFÂNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho

Porto Alegre

2. semestre

2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bem como aos professores que integram o corpo docente do curso de Licenciatura em Pedagogia e que fizeram parte de minha trajetória acadêmica, promovendo grandes experiências de aprendizagem e contribuindo para minha constituição como docente.

Especialmente, agradeço ao professor Rodrigo Saballa de Carvalho por toda orientação e confiança conferidas a mim ao longo do processo de constituição dessa pesquisa, oportunizando grandes reflexões em busca de um trabalho docente mais qualificado na Educação Infantil e possibilitando uma experiência de aprendizagem única e potente nesta etapa final da graduação.

Carinhosamente, agradeço à minha família e amigos por todo apoio e companheirismo nestes últimos meses, compreendendo e incentivando minha dedicação aos estudos e acreditando, juntamente a mim, neste trabalho. A parceria e o carinho de vocês foram fundamentais ao longo deste período.

Por fim, agradeço às escolas que me receberam e às crianças, que me ensinaram e ensinam todos os dias. Obrigada por cada sorriso e abraço cheios de carinho e por tantas experiências compartilhadas nestes últimos cinco anos em que tive o privilégio de aprender com vocês.

RESUMO

A presente pesquisa buscou entender de que modo a organização curricular por campos de experiências na Educação Infantil possibilita o protagonismo das crianças no processo de construção de conhecimentos. A partir do problema de pesquisa, os principais objetivos do trabalho investigativo foram os seguintes: 1) apresentar e discutir o conceito de experiência e suas contribuições para se pensar a prática pedagógica na Educação Infantil; 2) analisar a proposta dos campos de experiências a partir da BNCC (BRASIL, 2017); 3) evidenciar as principais contribuições da BNCC (BRASIL, 2017) para se pensar o processo de construção do conhecimento a partir de práticas que possibilitem experiências no contexto de vida coletiva da Escola da Infância, bem como apresentar e discutir a "didática do fazer" como possibilidade de operacionalização do trabalho com as crianças a partir dos campos de experiências; 4) analisar a prática de estágio docente na Educação Infantil, realizada em 2017/1, contrastando a mesma com os referenciais teóricos da proposição dos campos de experiências. Metodologicamente é realizada a análise de conteúdo. Para tanto, o corpus investigativo da pesquisa constituiu-se dos planejamentos desenvolvidos durante o período de estágio, bem como da proposta de organização curricular por campos de experiências presente na BNCC (BRASIL, 2017). A partir das análises são evidenciadas as recorrências e singularidades do planejamento desenvolvido no estágio, bem como as aproximações e os distanciamentos entre as propostas desenvolvidas no decorrer deste período e os campos de experiências propostos na BNCC (BRASIL, 2017). A partir das análises, foi possível observar propostas pautadas em uma perspectiva de currículo por atividades, muito semelhante ao trabalho que historicamente vem sendo desenvolvido nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a ausência de intencionalidade, contextos que promovam experiências e continuidade entre as propostas reforçam um modo fragmentado de entender o processo educativo. Assim, contemplar um processo de construção do conhecimento a partir de um processo educativo que tem na sua centralidade as crianças e suas interações com o mundo implica que se pense em um currículo organizado por campos de experiências. Desse modo, é preciso considerar uma mudança de concepções docentes em relação ao processo educativo, para que ele tenha como ponto de partida as curiosidades e as questões trazidas pelas crianças em seus processos de investigação, experimentação e descoberta do mundo que as cerca. Somando-se, assim, às proposições que devem ser realizadas pelos professores a partir da seleção de materiais e organização de espaços potentes. Contemplando, assim, um modo de trabalho com as crianças organizado pela didática do fazer, proposta nos campos de experiências.

Palavras-chave: Educação Infantil. Experiência. Campos de experiências. Currículo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos”	27
Quadro 2 - Planejamento 1	28
Quadro 3 - Relato reflexivo 1	29
Quadro 4 - Rotina da turma	34
Quadro 5 - Planejamento 2	35
Quadro 6 - Planejamento 3	36
Quadro 7 - Planejamento 4	37
Quadro 8 - Planejamento 5	37
Quadro 9 - Relato reflexivo 2	38
Quadro 10 - Relato reflexivo 3	38
Quadro 11 - Planejamento 6	39
Quadro 12 - Planejamento 7	42
Quadro 13 - Relato reflexivo 4	42
Quadro 14 - Campo de Experiências “Traços, Sons, Cores e Formas”	43
Quadro 15 - Planejamento 8	44
Quadro 16 - Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos”	45
Quadro 17 - Planejamento 9	47
Quadro 18 - Campo de Experiências “O Eu, o Outro e o Nós”	47
Quadro 19 - Planejamento 10	49
Quadro 20 - Relato reflexivo 5	49
Quadro 21 - Campo de Experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”	50
Quadro 22 - Planejamento 11	52
Quadro 23 - Campo de Experiências “Oralidade e escrita”	52
Gráfico 1 - Propostas do Estágio	35

SUMÁRIO

1	PROBLEMATIZANDO O COTIDIANO INFANTIL.....	6
2	POSSIBILIDADES PARA A ESCOLA DA INFÂNCIA.....	11
2.1	PERSPECTIVAS DA EXPERIÊNCIA	11
2.2	A PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS.....	15
2.3	A DIDÁTICA DO FAZER: LUDICIDADE, CONTINUIDADE E SIGNIFICATIVIDADE	20
2.4	OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	22
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	26
4	TRAÇANDO NOVAS PERSPECTIVAS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE.....	33
4.1	RECORRÊNCIAS E SINGULARIDADES DAS PROPOSTAS DO ESTÁGIO	33
4.2	APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE OS PLANEJAMENTOS E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	40
4.3	TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	42
4.4	CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS.....	44
4.5	O EU, O OUTRO E O NÓS	46
4.6	ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	48
4.7	ORALIDADE E ESCRITA	51
5	PERSPECTIVAS PARA A ESCOLA DA INFÂNCIA	55
	REFERÊNCIAS	58

1 PROBLEMATIZANDO O COTIDIANO INFANTIL

AO CONTRÁRIO, AS CEM EXISTEM
 A criança é feita de cem.
 A criança tem cem mãos
 cem pensamentos
 cem modos de pensar
 de jogar e de falar.
 Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
 Cem alegrias para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir.
 Cem mundos para inventar
 Cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem)
 mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos
 de fazer sem a cabeça
 de escutar e não falar
 de compreender sem alegrias
 de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe e de cem
 roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho
 a realidade e a fantasia
 a ciência e a imaginação
 o céu e a terra
 a razão e o sonho
 são coisas que não estão juntas.
 Dizem-lhe: que as cem não existem.
 A criança diz: ao contrário, as cem existem.
 Loris Malaguzzi (1999)

As palavras de Malaguzzi (1999) impulsionam reflexões acerca do quanto são preciosas essas diferentes possibilidades que as crianças têm de perceber e descobrir o mundo em que vivem. Nesse sentido, a escola pode interferir positiva ou negativamente nesse processo, potencializando experiências e atribuindo novos significados a elas ou limitando falas e ações que emergem das crianças.

As múltiplas linguagens das crianças são, muitas vezes, desconsideradas em práticas pedagógicas na Educação Infantil que focalizam apenas duas linguagens, a oralidade e a escrita, em detrimento de tantas outras existentes. Essa realidade corrobora com a cultura mencionada por Malaguzzi (1999), que separa a cabeça do corpo e faz pensar sem as mãos, como se o pensar e o agir não fizessem parte do mesmo processo. Essa cultura fragmenta não só as diferentes formas de expressão das crianças, como também o processo de construção do conhecimento.

As crianças se expressam de diferentes formas e, do mesmo modo, aprendem a partir de diferentes possibilidades. Pensar em uma Educação Infantil que contemple as múltiplas linguagens das crianças significa pensar em práticas que atentem para uma unidade de

inteireza da vida, constituída por várias camadas (CARVALHO E FOCHI, 2016), onde o sentir, o pensar e o comunicar são entendidos como um mesmo processo tramado por vários fios.

Com o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (1996), essas e outras especificidades do cotidiano infantil reafirmam a necessidade de serem garantidas. Nesse sentido, pensando no papel que as creches e pré-escolas desempenham, Carvalho e Fochi (2016) nos apontam três importantes funções indissociáveis: social, política e pedagógica.

A escola enquanto função social na Educação Infantil acolhe crianças pequenas e compartilha seus processos de formação em parceria com as famílias. Sendo, assim, um dos primeiros espaços frequentados pelas crianças fora do ambiente familiar, contribuindo também com a constituição de suas primeiras relações sociais. Desse modo, as instituições são vistas como espaços fundamentais de encontro e partilha.

A função política da escola desconstrói a ideia de uma escola assistencialista, onde a criança era cuidada na ausência da mãe, e passa a entender as crianças como sujeitos de direitos. Ou seja, as crianças passam a ter o direito de frequentarem uma escola de Educação Infantil pública e de qualidade. Em outra perspectiva, essa instituição, por sua especificidade de acolhimento de crianças pequenas por longos períodos, pode tornar-se um importante espaço de transformação social, pensando a educação como um valor fundamental para a formação do homem e formando um sujeito que é educado para participar.

A função pedagógica se encontra em proporcionar a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, considerando o desafio de acolher e celebrar a diversidade. O conhecimento na Educação Infantil é entendido como algo inteiro, não fragmentado. Desse modo, sua produção se dá em diferentes práticas cotidianas e constrói-se a partir da relação entre o homem e o mundo.

Por essa razão, os referidos autores afirmam que “[...] cada momento do cotidiano na escola tem uma extraordinária potência” (CARVALHO E FOCHI, 2016, p.163), possibilitando pensarmos, enquanto docentes, em como explorar essas potências cotidianas. Nos mostrando, assim, a necessidade de se pensar em uma Pedagogia do Cotidiano na Educação Infantil, que respeite os diferentes tempos de viver a infância na escola.

Nesse sentido, uma nova forma de se pensar a Educação Infantil no Brasil se dá através dos campos de experiências, que são o modo como se organiza o currículo da Educação Infantil na Itália, lá chamada de Escola da Infância. São muitas as contribuições italianas na constituição de olhares sobre a infância e sobre a escola das crianças pequenas.

Na Itália, a escola da infância colabora com um projeto de vida e de formação pessoal vinculado a um projeto de sociedade (FINCO; BARBOSA; FARIA; 2015). Reafirmando, assim, a importância de articularmos as três funções (social, política e pedagógica) propostas para as escolas, a fim de que possamos refletir sobre as especificidades pedagógicas da Educação Infantil no Brasil.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) (2009), os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e as brincadeiras. Por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, as experiências das crianças possibilitam aprendizagens, desenvolvimento e socialização. Essas concepções presentes nas diretrizes colaboram com a possibilidade de um currículo de Educação Infantil organizado por campos de experiências.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) indica os campos de experiências como modo de organização curricular para a Educação Infantil, assegurando às crianças os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esse arranjo curricular está estruturado em cinco campos de experiências que acolhem as situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças. São eles: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Oralidade e escrita e 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Desse modo, a BNCC (BRASIL, 2017) parte das diretrizes curriculares e procura operacionalizar o que foi proposto nas DCNEIs (BRASIL, 2009), articulando esses campos de experiências aos direitos de aprendizagem que expressam os diferentes modos como as crianças aprendem. Essa pluralidade de formas de aprendizagem muitas vezes não é considerada no cotidiano da Educação Infantil, onde o tempo e o espaço são marcados por rotinas que são priorizadas em detrimento às novas experiências que poderiam atribuir diferentes significados a elas.

Embora a legislação tenha avançado, percebe-se um modo de entender o trabalho na Educação Infantil baseado em atividades, sendo estas centradas em apenas duas linguagens, oralidade e escrita. Atividades que não são feitas por falta de tempo ou porque simplesmente “dão trabalho”, ou, ainda, por fazerem muita “sujeira”, integram discursos que frequentemente escutamos nas escolas, apresentados, muitas vezes, como impedimento para se proporcionar novas experiências às crianças. Essas narrativas possibilitam uma reflexão acerca do quanto as práticas que podem ser observadas nas escolas infantis ainda estão distantes deste ideal proposto pela BNCC (BRASIL, 2017) com os campos de experiências.

Ao longo de minha trajetória acadêmica, venho, ao mesmo tempo, constituindo minhas experiências docentes com crianças de diferentes faixas-etárias na Educação Infantil, tendo atuado com crianças de zero a cinco anos de idade. Desse modo, foi possível observar que há um distanciamento entre os momentos de alimentação, higiene e sono, por exemplo, e os momentos considerados como atividades pedagógicas, reafirmando o quanto os acontecimentos do cotidiano das escolas ainda não são vistos com a mesma importância dos momentos planejados como atividades.

Contrariando tal perspectiva, Carvalho e Fochi (2016) apostam em práticas do cotidiano que criem contextos favoráveis para as diversas possibilidades de aprender. Assim, a partir das reflexões apresentadas, constituí a seguinte questão como problema de minha pesquisa: de que modo a organização curricular por campos de experiências na Educação Infantil possibilita o protagonismo das crianças no processo de construção de conhecimentos?

Dessa forma, a partir do problema de pesquisa apresentado, considero como sendo os principais objetivos desse trabalho: 1) apresentar e discutir o conceito de experiência e suas contribuições para se pensar a prática pedagógica na Educação Infantil; 2) analisar a proposta dos campos de experiências a partir da BNCC (BRASIL, 2017); 3) desdobrar suas principais contribuições para se pensar o processo de construção do conhecimento a partir de práticas que atribuam significado ao cotidiano infantil. Por fim, 4) analisar o planejamento desenvolvido durante minha prática de estágio do Curso de Pedagogia, tendo em vista identificar as aproximações e os distanciamentos do que está sendo proposto em relação aos campos de experiências na BNCC (BRASIL, 2017) e 5) apresentar e discutir a "didática do fazer" como possibilidade de operacionalização do trabalho com as crianças a partir dos campos de experiências.

Assim, o presente trabalho de pesquisa justifica-se pela necessidade que senti de compreender melhor a proposta dos campos de experiências, tendo em vista que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) os apresenta como novo modo de organização curricular para a Educação Infantil, representando uma oportunidade de se repensar as práticas pedagógicas do cotidiano infantil.

Muitos foram os questionamentos emergentes de minhas práticas docentes. Sobretudo, inquietavam-me questões relacionadas aos tempos, espaços e práticas cotidianas. Nesse sentido, considero importante aprofundar os estudos em práticas voltadas às diferentes experiências a serem proporcionadas às crianças, não apenas aos resultados. Na medida em que fui conhecendo os campos de experiências, avistei nessa proposta práticas preocupadas em criar contextos favoráveis às diversas possibilidades de aprender.

Desse modo, o presente trabalho estrutura-se em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo, intitulado “Problematizando o cotidiano infantil”, foram apresentadas algumas considerações iniciais sobre práticas pedagógicas da Educação Infantil.

O segundo capítulo, intitulado “Possibilidades para a Escola da Infância”, primeiramente discute o conceito de experiência e suas contribuições para se pensar a prática pedagógica na Educação Infantil, apresentando algumas “Perspectivas da experiência”. Posteriormente, apresento “A proposta curricular da Educação Infantil por campos de experiências” proposta na BNCC (BRASIL, 2017), bem como suas principais contribuições para se pensar o processo de construção do conhecimento a partir de práticas que possibilitem experiências no contexto de vida coletiva da Escola da Infância. Nessa perspectiva, “A didática do fazer: ludicidade, continuidade e significatividade” é apresentada e discutida como possibilidade de operacionalização do trabalho com as crianças a partir dos campos de experiências.

No terceiro capítulo, apresento os “Caminhos metodológicos da pesquisa”, bem como o corpus investigativo que compõe as análises. No quarto capítulo, intitulado “Traçando novas perspectivas sobre a prática docente”, analiso minha prática de estágio docente na Educação Infantil, contrastando a mesma com os referenciais teóricos da proposição dos campos de experiências. Evidenciando, assim, as recorrências e singularidades do planejamento desenvolvido no estágio, bem como as aproximações e os distanciamentos entre as propostas desenvolvidos no decorrer deste período e os campos de experiências propostos na BNCC (BRASIL, 2017).

Por fim, no quinto capítulo são apresentadas as considerações finais da pesquisa, traçando algumas “Perspectivas para a Escola da Infância”. Posteriormente, encontram-se as referências utilizadas ao longo da construção deste trabalho. Desse modo, a seguir vejamos o segundo capítulo.

2 POSSIBILIDADES PARA A ESCOLA DA INFÂNCIA

Para uma melhor compreensão do que são os campos de experiências, faz-se necessário pensarmos sobre o que significa experiência e quais suas diferentes possibilidades de entendimento a partir das contribuições de Jorge Larrosa (2002), Walter Benjamin (2002) e John Dewey (2011). Conhecendo, assim, alguns autores que discorrem sobre a complexidade do campo das experiências.

2.1 PERSPECTIVAS DA EXPERIÊNCIA

A experiência é entendida por Jorge Larrosa (2002) como o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca. No cotidiano, muitas coisas se passam, mas ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Segundo ele, a experiência é cada vez mais rara.

Primeiramente, pelo excesso de informação: informação não é experiência. É necessário separar o saber da experiência e o saber coisas, pois estar informado sobre algo não garante que algo tenha nos acontecido, se nada nos tocou ou nos aconteceu.

Em segundo lugar, por excesso de opinião. Um sujeito que opina sobre tudo aquilo de que tem informação não faz com que algo lhe aconteça. Pelo contrário, a aliança entre a informação e a opinião anula as possibilidades de experiência.

Em terceiro lugar, Larrosa (2002) diz que a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. Tudo se passa cada vez mais depressa e essa velocidade impede a conexão significativa entre acontecimentos, tornando-se inimiga da experiência.

Em quarto lugar, pelo excesso de trabalho. O autor distingue experiência e trabalho e destaca a importância desse ponto ao mencionar que às vezes se confunde experiência com trabalho, pois existe muitas vezes um ideal onde nos livros e centros de ensino se aprende a teoria e no trabalho se adquire a experiência. Assim, Larrosa (2002) defende que a experiência nada tem a ver com o trabalho, aqui entendido como uma modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e as coisas.

Portanto, somos sujeitos com muitas vontades e ações, mobilizados e estamos sempre em atividade. Não podemos parar e, por isso, nada nos acontece. Nesse sentido, Larrosa (2002, p.25) argumenta que

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que corre: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos

outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Conforme o exposto, o sujeito dessa experiência pode ser entendido como um território de passagem, como um lugar de chegada ou como um espaço do acontecer. É sobretudo um espaço onde os acontecimentos têm lugar. Larrosa (2002) nos diz que esse sujeito de experiência se define não pela sua atividade, mas sim por sua passividade. Uma passividade como receptividade, feita de paixão, de atenção, com uma disponibilidade que é fundamental e com uma abertura que se faz essencial.

Ainda, cabe destacar que o sujeito da experiência é um sujeito exposto. Não é importante apenas nosso modo de opor, impor ou propor, mas também a forma como nos expomos. Aquele que só se opõe, se impõe, ou se propõe, mas não se expõe, é um sujeito incapaz de experiência, pois sem risco ou vulnerabilidade, nada o toca, nada o acontece.

O referido autor (LARROSA, 2002) disserta sobre a origem da palavra experiência e nos conta que ela vem do latim *experiri*, que significa provar. Primeiramente, é um encontro ou uma relação com algo que se experimenta. O radical *periri* se encontra também em *periculum*, perigo, retomando o risco e a vulnerabilidade de se expor a algo. A raiz indo-europeia é *per*, a qual se relaciona a ideia de travessia e de prova. Cita, ainda, que em grego há muitos derivados dessa raiz que reafirmam a travessia e o percorrido, como *peirô*, atravessar. Em alemão, na palavra experiência – *Erfahrung* – a parte *fahren* remete a viajar e, de mais antigamente, também deriva *Gefahr*, trazendo a ideia de perigo.

Desse modo, um sujeito exposto a travessias e que corre riscos não é um sujeito que permanece sempre erguido, seguro de si mesmo e que se apodera daquilo que quer. Não são seus poderes e seu sucesso que estão em jogo, mas sim a capacidade de deixar-se apoderar por aquilo de que faz experiência. Assim, a experiência é entendida como um grande potencial de formação ou de transformação, sendo aquilo que nos acontece, que nos passa e que, ao tocar, nos transforma.

Em tal perspectiva, Larrosa (2002) ao entender a experiência também como paixão, nos diz que não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação. Mas sim a partir da lógica da paixão, onde é possível uma reflexão do sujeito sobre si mesmo, enquanto sujeito passional, não agente. Essa paixão se refere a diferentes possibilidades.

Primeiramente, pode referir-se a um padecimento, onde não se é ativo nem simplesmente passivo. O sujeito passional é paciente e carrega na paixão um assumir os padecimentos. A paixão também pode referir-se a certa responsabilidade em relação com o outro, embora compatível com a liberdade ou a autonomia, funda uma liberdade dependente,

capaz de apaixonar. Referindo-se, por fim, a uma experiência do amor, feito de um desejo que quer permanecer desejo (LARROSA, 2002). Na paixão, o sujeito apaixonado não está em si próprio, com autodomínio, mas está fora de si, cativado pelo outro, o que acaba criando uma tensão entre liberdade e escravidão.

Desse modo, definir um sujeito de experiência como passional não o torna incapaz de conhecimento, compromisso ou ação. O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana e é aqui entendido como “[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.” (LARROSA, 2002, p.32).

Assim, considero importante destacar a singularidade presente nas experiências. Duas pessoas, ainda que passem pelo mesmo acontecimento, terão diferentes experiências. Isso porque o fato é comum, mas a experiência se faz única para cada uma delas, com diferentes significados.

Dessa forma, a partir da exposição sobre o conceito de experiência cunhado por Larrosa (2002), passo então a abordar tal conceito por meio da exposição das discussões empreendidas por Benjamin (2002).

Apesar de suas diferentes concepções sobre experiência, gostaria de ressaltar que Benjamin evidencia o definir da experiência na modernidade, onde a experiência se torna cada vez mais escassa em função da incapacidade dos sujeitos de narrarem acontecimentos memoráveis, corroborando com as concepções de experiência de Larrosa (2002) apresentadas anteriormente. Desse modo, Benjamin (2002) concebe, ao mesmo tempo, a necessidade de reconstrução da experiência.

Ratificando o argumento, Santos (2015) afirma que muitos estudos apontam como conceito central na obra de Walter Benjamin a noção de experiência que tem origem alemã, retomando a ideia de viagem e, partindo dela, busca-se as diferentes noções de experiência. Benjamin (2002) aborda uma realidade um pouco dura sobre experiência, ao apontá-la como um problema oriundo de um conflito geracional, fazendo uma crítica aos adultos que subestimam a capacidade da juventude e das crianças no intercâmbio de experiências, quando diz que a máscara do adulto se chama experiência.

Nesse sentido, Santos (2015) aponta uma diferenciação presente na perspectiva de Benjamin entre a experiência dos mais velhos e a dos pequenos. O adulto descreve sua experiência, já a criança se fundamenta na repetição como forma de elaboração de suas experiências. Ou seja, “[...] enquanto o adulto narra sua experiência com êxito, a criança a recria incessante e intensamente” (SANTOS, 2015, p.234).

Desse modo, Benjamin (2002) diz que o sujeito que só conhece a experiência limita-se a não conhecer nada além dela, pois é privado de espírito. Seguindo sua perspectiva, cada uma de nossas experiências possui efetivamente conteúdo e nós mesmos que conferimos conteúdo às nossas experiências, a partir do nosso espírito.

Esse espírito mencionado por Benjamin (2002) pode ser entendido como receptividade, corroborando com a perspectiva de Larrosa (2002), onde a receptividade e a disponibilidade se fazem essenciais para a experiência. Ou seja, é preciso estar aberto e disponível para que possamos conferir conteúdo ao que nos acontece.

Santos (2015) reafirma a significatividade das experiências na perspectiva de Benjamin ao dizer que a experiência é subjetiva, uma vez que é sempre singular para quem a viveu, mas é ao ser narrada que o vivido se ressignifica. Em outras palavras, a ação de narrar a experiência não só apresenta ao outro uma história vivida, como também reapresenta a quem viveu sua própria experiência.

Nesse contexto, Santos (2015) ressalta a compreensão de Benjamin sobre o ato de narrar, o entendendo como um processo coletivo que exige troca entre os sujeitos, e que a narrativa oportuniza uma distinção entre vivência e experiência. Nessa perspectiva, a vivência é finita, pois se esgota no momento de sua realização. Entretanto, a experiência, ao ser narrada, compartilhada, torna-se infinita, pois se constitui na medida em que possui um caráter histórico, de permanecer além do tempo vivido.

Diante desse cenário, Larrosa (2002) e Benjamin (2002) possibilitam com que seja pensada uma prática pedagógica a partir de um olhar diferenciado sobre a experiência infantil. Esse olhar nos permite atentar para as capacidades e potencialidades das crianças, buscando entender seus modos de ser e estar no mundo para melhor compreender suas experiências.

Nesse contexto de produção de novas práticas pedagógicas, John Dewey traz importantes contribuições para se pensar em um cotidiano que amplie as experiências das crianças. Desse modo, considero importante abordar as discussões empreendidas por Dewey (2011) sobre experiência e educação. O autor defende que “[...] basear a educação na experiência pessoal pode significar contatos mais numerosos e mais íntimos entre adultos e pessoas mais jovens do que jamais existiu na escola tradicional” (DEWEY, 2011, p.23).

Assim, Dewey (2011) tece uma crítica sobre a escola tradicional, uma escola que entende os professores como os agentes através dos quais o conhecimento e as habilidades são transmitidos e as regras de condutas são reforçadas. Esse entendimento constitui um abismo entre o adulto e a criança, o que impede uma participação mais ativa das crianças no desenvolvimento do que está sendo ensinado. Aprender significa, aqui, adquirir o que já está

incorporado aos livros e à cabeça das gerações anteriores, reforçando o quanto é estático o que é ensinado a partir dessa concepção tradicional de educação.

Nesse contexto, Dewey (2011) defende que o surgimento da chamada educação nova – ou escolas progressivas – é produto de um descontentamento com essa educação tradicional e também constitui uma crítica a ela. Essa educação progressiva une experiência e aprendizado na medida em que há uma forte e necessária relação entre os processos da experiência real com a educação (DEWEY, 2011).

O referido autor destaca que nem todas as experiências são igualmente educativas, não sendo experiência e educação equivalentes uma a outra (DEWEY, 2011). Nesse viés, uma experiência é deseducativa quando limita as possibilidades de experiências mais ricas no futuro. Assim, o problema não é a falta de experiências, mas o caráter dessas experiências.

Dewey (2011) aponta que a qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos. Primeiro, o de ser agradável ou não, sendo fácil de julgar. O segundo, corresponde a sua influência sobre experiências posteriores. Desse modo, a questão central de uma educação baseada na experiência é “[...] selecionar o tipo de experiências presentes que continuem a viver frutífera e criativamente nas experiências subsequentes” (DEWEY, 2011, p.29), estabelecendo uma conexão entre elas.

Diante disso, a experiência, segundo a perspectiva de Dewey (2011), envolve a capacidade de fazer refletir. Reafirmando sua característica de continuidade, uma troca aberta com aquilo que nos cerca faz as experiências vividas provocarem transformações no ambiente e também no próprio sujeito. Essa continuidade é também condição da experiência para diferenciá-la de uma experiência qualquer ou até mesmo da crítica a um tipo de educação tradicional.

As concepções de Dewey (2011) e seu modo de compreender a experiência conferem um sentido especial para entendermos os campos de experiências, uma vez que compartilham da ideia de que é partindo das experiências que o sujeito produz sentidos e constrói um aprendizado constante. Desse modo, na próxima seção faz-se fundamental atentarmos para a proposta dos campos de experiências, observarmos o que ela envolve e quais são seus objetivos, tendo em vista que é indicada como nova forma de organização curricular da Educação Infantil.

2.2 A PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Os campos de experiências constituem o modo de organização curricular da Educação Infantil na Itália, lá chamada de Escola da Infância. São muitas as contribuições italianas na constituição de olhares sobre a infância e sobre a escola das crianças pequenas.

A Escola da Infância italiana acolhe e interpreta a complexidade da vida das crianças pequenas, visando uma pedagogia focada no processo de construção de conhecimentos, não nos resultados. Assim, na Itália, a escola da infância colabora com um projeto de vida e de formação pessoal vinculado a um projeto de sociedade (FINCO; BARBOSA; FARIA; 2015). Reafirmando, assim, a importância de articularmos as três funções (social, política e pedagógica) propostas para as escolas, a fim de que possamos refletir sobre as especificidades pedagógicas da Educação Infantil no Brasil.

Nesse contexto, Barbosa e Richter (2015, p.196) atentam para o fato de que pensar em um currículo para crianças pequenas

[...] exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo mesmo e com o mundo.

A partir do exposto, considero importante destacar que Barbosa e Richter (2015) apontam que uma das grandes contribuições italianas seja, justamente, a de permitir pensar, antes de um documento curricular, uma importante referência para a formação docente, tendo em vista que essas contribuições resultam da discussão da relação da escola com a cultura, com a sociedade, as relações com as famílias e a comunidade, didática, planejamento, reflexões sobre organização curricular e os campos de experiências, temas que se fazem fundamentais para se pensar a formação docente da Educação Infantil.

Diante disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2009) iniciam retomando o cenário da Educação no Brasil com a Constituição de 1988, onde o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se firma com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação.

Em tal perspectiva, a área da Educação Infantil vive, desde então, um intenso processo de discussão de concepções e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens. A resolução nº 5, de dezembro de 2009, fixa, então, as DCNEIs, que reconhecem a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e caracterizam um avanço das políticas públicas para a infância, reafirmando o dever do Estado de garantir a

oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade. Nesse cenário, configura-se, assim, uma grande necessidade de garantir as especificidades da Educação Infantil no Brasil.

Desse modo, considero importante destacar algumas definições adotadas nas diretrizes. As DCNEIs (BRASIL, 2009) entendem a criança como sujeito histórico e de direitos, que a partir das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, vai construindo sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e assim vai construindo sentidos.

O currículo é aqui entendido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural e visam promover o desenvolvimento integral de crianças pequenas (DCNEIs, 2009). A proposta pedagógica é vista como um plano orientador das ações da instituição e define os objetivos e metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que irão frequentar essa escola.

Essas propostas pedagógicas precisam estar de acordo e respeitar alguns princípios: éticos, relacionados à autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum e às singularidades; políticos, dos direitos, da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à democracia; e, por fim, estéticos: de sensibilidade, criatividade, ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Desse modo, essas propostas devem ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, bem como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Por fim, para atentarmos às especificidades pedagógicas propostas nas diretrizes, considero importante destacar as práticas pedagógicas que, segundo as DCNEIs (BRASIL, 2009, p.25), compõem a proposta curricular da Educação Infantil e devem ter as interações e as brincadeiras como eixos norteadores, garantindo experiências que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupo culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) dizem, ainda, que as creches e pré-escolas deverão estabelecer modos de integrar essas experiências. Assim, pode-se observar que as diretrizes preocupam-se com as interações e as experiências e indicam que o currículo da Educação Infantil pode ser organizado em eixos, centros ou campos de experiências, que devem se articular com os princípios e objetivos propostos pelas diretrizes.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) retoma algumas concepções presentes nas DCNEIs (BRASIL, 2009), como a concepção de criança e os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica, que são as interações e as brincadeiras. Tendo em vista esses eixos estruturantes, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil,

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BNCC, 2009, p.33)

São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Considerando os eixos estruturantes e assegurando-lhes os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC (BRASIL, 2017) indica os campos de experiências como modo de organização curricular para a Educação Infantil.

Esse arranjo curricular está estruturado em cinco campos de experiências que acolhem as situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças. São eles: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Oralidade e escrita e 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O eu, o outro e o nós: é a partir da interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida. Na medida em que vivem suas primeiras experiências sociais, constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, ao mesmo tempo, identificando-se como seres individuais e sociais.

Corpo, gestos e movimentos: com o corpo, as crianças desde cedo exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se conscientes dessa corporeidade.

Traços, sons, cores e formas: no cotidiano da instituição escolar, conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens. Essas experiências vão servir de base para que as crianças se expressem por várias linguagens, criando suas próprias produções e exercitando a autoria com sons, traços, gestos, dentre tantos outros recursos.

Oralidade e escrita: é nessa etapa da Educação Infantil que as crianças estão se apropriando da língua oral e, por meio de variadas situações nas quais podem falar e ouvir, vão ampliando e enriquecendo seus recursos de expressão, compreensão e seu vocabulário, o que possibilita a internalização de estruturas linguísticas mais complexas.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: desde pequenas, as crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Demonstram curiosidade sobre o mundo físico e se deparam, também, nessas experiências e em muitas outras, com conhecimentos matemáticos, que igualmente aguçam a curiosidade.

Na Educação Infantil, comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências constituem aprendizagens essenciais para essa etapa da Educação Básica, considerando sempre as interações e brincadeiras como eixos estruturantes. Com efeito, essas aprendizagens essenciais constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Esses objetivos estão organizados em três grupos de faixas etárias. O primeiro grupo é constituído por crianças de zero a 1 ano e 6 meses de idade. O segundo grupo é formado por crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses. O terceiro grupo compreende a faixa etária de 4 anos a 5 anos e 11 meses. É importante destacar que esses grupos não podem ser

considerados de forma rígida, uma vez que as crianças possuem diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento que precisam ser considerados na prática pedagógica.

Desse modo, uma nova forma de se pensar a Educação Infantil no Brasil se dá através dos campos de experiências. Mas, afinal, quais são as principais contribuições dessa proposta de organização curricular por campos de experiências para se pensar o processo de construção do conhecimento?

2.3 A DIDÁTICA DO FAZER: LUDICIDADE, CONTINUIDADE E SIGNIFICATIVIDADE

Organizar um currículo por campos de experiências requer colocar o fazer e o agir das crianças no centro do projeto educativo (FOCHI, 2015). A didática dos campos de experiências é relacional, ou seja, parte de relações e interações entre a criança e o mundo, entre os adultos e as crianças e entre as crianças e seus pares, produzindo, assim, conhecimento. Ou seja, a produção de conhecimento está ligada a algo que emerge de experiências.

Em tal perspectiva, Fochi (2015) ressalta que os campos de experiências não devem ser tratados como divisões de áreas ou componentes disciplinares e que sua didática não incentiva aprendizagens particulares, mas sim procura ampliar e aprofundar as experiências que as crianças vivem diariamente. Trata-se de “[...] compreender que a organização dos espaços, a escolha dos materiais, o trabalho em pequenos grupos, a gestão do tempo e a comunicação dos percursos das crianças” (FOCHI, 2015, p.223) concebem instrumentos e artefatos culturais que constituem os campos de experiências.

Assim, a didática do fazer parte de três princípios: a ludicidade, a continuidade e significatividade. A ludicidade é entendida como um modo diferente de as crianças descobrirem e construírem sentidos. Ela exerce o grande papel de favorecer à criança o exercício de criar. Segundo Barbosa (2009, p.71-72), “a presença de uma cultura lúdica preexistente torna possível o brincar como uma atividade cultural que supõe aprendizagens de repertórios e vocabulários que a criança opera de modo singular em suas brincadeiras”, uma vez que a brincadeira é aqui entendida como a cultura da infância.

Desse modo, a experiência lúdica é intransferível, pois não pode simplesmente ser adquirida, necessita ser vivida (BARBOSA, 2009), sendo essa cultura um processo vivo de relações, interações e transformações. Esse caráter intransferível de uma experiência

corroborar com as concepções de Larrosa (2002), Benjamin (2002) e Dewey (2011) expostas anteriormente, reafirmando a importância de se vivenciar experiências.

Ao mesmo tempo, considerando que as experiências de aprendizagens das crianças envolvem tempo, o segundo princípio é a continuidade. Ele se faz importante no sentido de tentar romper esse modo fragmentado de se entender o conhecimento, onde as vivências das crianças são fortemente marcadas por tempos, espaços e atividades fragmentadas. Essa possibilidade de continuidade garante o crescimento e a qualidade das experiências, pois implica

[...] condições objetivas (I) de tempo, para que as crianças possam permanecer em seus percursos de investigação; (II) de materiais em quantidade suficiente para que cada criança do grupo não seja constantemente interrompida e com variedade ampliada para aumentar seu repertório de negociações entre os próprios materiais; (III) de espaço, pois se faz necessário garantir opções diversas de atuações das crianças em um mesmo local, sem que as obrigue a permanecer todas em uma mesma atividade por longos períodos de tempo; e (IV) de grupo, pois já se sabe que as crianças conseguem atuar melhor quando estão em pequenos grupos. (FOCHI, 2015, p.226)

Conforme o exposto, podemos perceber que a partir dessa continuidade das experiências “[...] é que reside a força e a vitalidade da ação das crianças em compreender, explorar e aprofundar as suas hipóteses afetivas, cognitivas e sociais sobre o mundo” (FOCHI, 2015, p.227). Desse modo, as condições de tempo, de materiais, espaço e de grupo mostram-se fundamentais para contemplarmos o princípio da continuidade.

Seguindo a mesma lógica, Augusto (2015) atenta para o fato de que o tempo de elaboração das crianças, subjetivo, não obedece a relógios e defende que a diversidade de experiências é essencial para as elaborações das crianças, mas é a continuidade que promove a exploração, a investigação, a sistematização de conhecimentos e a atribuição de sentidos às experiências. Assim, a referida autora (AUGUSTO, 2015) indica que pensar sobre critérios de continuidade requer refletir sobre o uso do tempo no planejamento pedagógico docente.

Nesse sentido, a ludicidade e a continuidade das experiências das crianças oportunizam a produção de significados pessoais. Desse modo, a significatividade constitui este último princípio, pois a produção de significado é vista como experiência do sujeito, não como transmissão.

Segundo Fochi (2015), esse processo de produção de significados envolve autoria, eleição e provisoriedade. A autoria, uma vez que os significados não surgem prontos de algum lugar, mas são construídos a partir da experiência de cada sujeito. A eleição, pois conhecer implica continuamente eleger/escolher algo. Envolve, também, a provisoriedade,

visto que os significados produzidos não são estáticos, mas sim vão constituindo-se a partir daquilo que se compreende naquele momento.

Nesse contexto, partindo dos três princípios da didática do fazer – ludicidade, continuidade e significatividade –, pensar o processo de construção de conhecimentos das crianças a partir de um currículo organizado por campos de experiências é, de acordo com Fochi (2015), conceber a ideia de que o conhecimento é construído dentro de nós, não fora. Assim, na próxima seção atentarei para o processo de construção do conhecimento a partir dos campos de experiências.

2.4 OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Pensar em novas formas de lidar com os saberes, materiais, tempos e espaços educacionais específicos da Educação Infantil mobiliza a necessidade de refletirmos sobre os campos de experiências no contexto da educação da infância. Nesse sentido, é necessário, também, refletirmos sobre suas contribuições para se pensar o processo de construção de conhecimentos, a fim de construir um processo educativo que tem na criança a sua centralidade.

Nesse contexto, os professores acolhem, valorizam e potencializam as curiosidades, explorações e as propostas das crianças, criando ocasiões de aprendizagem que favoreçam a organização daquilo que elas vão descobrindo. Cada campo de experiência oportuniza um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, tornando-se potente a partir de suas especificidades.

Eles acolhem situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças, atribuindo sentido a essas diferentes experiências. Assim, significar essas experiências contribui com a redução da fragmentação do conhecimento, dado, muitas vezes, pelo caráter episódico de muitas atividades (ZUCCOLI, 2015).

Nessa perspectiva, os campos de experiências não operam em compartimentos. Pelo contrário, eles contrariam a lógica disciplinar e artificial de estruturar o conhecimento, centrando-se, assim, em uma perspectiva mais complexa de produção de saberes. Assim, Zuccoli (2015) defende que esses limites disciplinares precisam ser superados, pois preservam, muitas vezes, certos conhecimentos que normalmente não são vinculados a uma conexão viva com a vida prática.

Nesse cenário, Barbosa (2015) argumenta que a geografia é tão humana quanto natural e pertence tanto às ciências humanas quanto às ciências naturais, por exemplo. A referida autora acrescenta que, se um grupo de crianças está brincando no pátio de uma escola com água, utilizando bacias, funis, copinhos e peneiras, suas explorações e experimentações envolveriam conhecimentos considerados da área de biologia, física e química, por exemplo.

De acordo com Fochi (2015), o olhar, tocar, manipular e explorar objetos, perguntar sobre o que acontece em seu entorno, transformar e narrar sobre aquilo que emerge das experiências é o que diretamente envolve a produção de conhecimento pelas crianças. Esse processo de construção do conhecimento encontra na didática dos campos de experiências uma forma de colocar o fazer e o agir das crianças no centro do projeto educativo.

Nesse sentido, os três princípios da didática do fazer – ludicidade, continuidade e significatividade – são fundamentais para atender a esse modo de aprender. Pensando em uma possibilidade de articulação desses princípios com nossos contextos culturais, Fochi (2015, p.229-230) estrutura alguns campos que podem ajudar a organizarmos práticas pedagógicas a partir de interações e relações com práticas educativas intencionalmente planejadas. São eles:

[...] (I) para experiências concretas da vida cotidiana, ou seja, no dia a dia nada é banal, e ali residem situações importantes a serem consideradas e problematizadas para as crianças, tais como as atividades de higiene, alimentação, sono, ou, ainda (II) para o convívio no espaço da vida coletiva nas interações com outras crianças e adultos; (III) para a aprendizagem da cultura, na articulação dos saberes das crianças com aqueles que a humanidade já sistematizou, na apropriação de rituais e modos de funcionamento de cada cultura; (IV) para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens.

Esses campos reafirmam as potencialidades do cotidiano infantil e o quanto são valiosos esses momentos do dia a dia que, muitas vezes, são desvalorizados - como alimentação, sono ou higiene -, acontecendo repetidamente da mesma forma. Se planejados com intencionalidade, poderiam significar diferentes situações de aprendizagens também.

Assim, podemos perceber o quanto os campos de experiências são dinâmicos e plurais e, desse modo, valorizam ações, sentimentos, interações e um processo de construção de conhecimento que não é, de forma alguma, estático, pois é vivenciado e significado por cada criança. Nesse sentido, Finco (2015) nos aponta que, para pensarmos em novas formas de lidar com o conhecimento, tempos e espaços escolares particulares da Educação Infantil no Brasil, precisamos atentar nosso olhar para as crianças.

Desse modo, pensar em um currículo flexível requer enxergarmos as crianças pequenas como possuidoras de muitas potencialidades, surpreendentes competências, construtoras de conhecimento e da identidade através de suas interações e relações com outras crianças e com os adultos (FINCO, 2015). Nesse cenário, o professor na Educação Infantil

não pode ser visto como possuidor de conhecimentos, que ensina e dá aulas, mas sim planeja e organiza com intencionalidade educativa, colocando tempos, espaços e materiais à disposição das crianças, favorecendo, assim, a criação, a imaginação, a curiosidade e proporcionando descobertas, espanto, maravilhamento e outras tantas formas de expressão das crianças.

Nesse viés, Finco (2015) sinaliza que uma programação pedagógica por meio dos campos de experiências possibilita a organização de um trabalho pedagógico que respeite as especificidades das crianças pequenas de se expressarem através de diferentes linguagens e, assim, valorize suas capacidades de socialização e favoreça a autonomia e a confiança das crianças. Diante disso, a referida autora (FINCO, 2015) destaca a contribuição dos campos de experiências para pensarmos o processo de construção de conhecimentos a partir de um processo educativo que tem na sua centralidade as crianças e contemple suas interações com o mundo.

Dessa maneira, a organização das práticas pedagógicas por campos de experiências contribui, também, com uma superação de práticas organizadas em disciplinas, centradas em atividades isoladas, a partir de uma rotina fixa, por consequência do controle de tempos e espaços e, ainda, de atividades articuladas em torno de datas comemorativas, temáticas (FINCO, 2015).

Um rompimento com essas práticas pedagógicas significa, também, um rompimento com o modo tão segmentado de entender a educação, mencionado anteriormente, que fragmenta o conhecimento. Assim, precisamos considerar uma significativa mudança de postura em relação ao processo educativo, para que ele tenha como ponto de partida as curiosidades e interesses das crianças.

Desse modo, Finco (2015, p.238) nos diz que trabalhar a partir das experiências das crianças implica envolver-se em um “[...] empreendimento cooperativo em que não existe um ‘molde’ pronto, mas um plano colaborativo para o desenvolvimento de diferentes ações em que todos devem participar através das experiências individuais e do grupo”. Constituindo, assim, um grande desafio, que consiste em parar de pensar a educação através de ensino e de currículos e atentar para um entendimento de educação que valorize a autoaprendizagem das crianças e suas interações com o mundo.

Nesse sentido, organizar o cotidiano escolar requer uma contínua e responsável flexibilidade e inventividade operativa e didática, de acordo com as variações individuais dos diferentes ritmos, tempos e estilos de linguagens das crianças, contemplando suas motivações

e interesses (FINCO, 2015). Diante dessas considerações, podemos pensar os campos de experiências como uma possibilidade de experiências de vida em contextos educativos.

Por fim, Finco (2015) nos ajuda a perceber que um currículo de Educação Infantil organizado por campos de experiências atenta para as especificidades das crianças pequenas, partindo de uma abordagem baseada em ouvir, não em falar, onde a dúvida, a fascinação e a investigação sejam acolhidas e onde o inesperado e o imprevisto têm sua importância reconhecida, permitindo e potencializando experiências.

Nessa perspectiva, comecei a refletir sobre as propostas que desenvolvi com as crianças ao longo do meu período de estágio do Curso de Pedagogia. Em vista disso, alguns questionamentos propostos por Augusto (2015, p.117) me fizeram recordar dos que muitas vezes me fiz ao longo do processo de construção dos planejamentos, como

Como será feita a proposta às crianças? Será um tempo de apropriação individual ou um tempo de compartilhar experiências? Por que todos precisam sempre fazer tudo juntos? Isso é mesmo necessário? E é o melhor para as crianças? E no caso de propostas coletivas, como conciliar os tempos individuais e o tempo do grupo? Que alternativas ou opções oferecer aos que já concluíram o que estavam fazendo?

Assim, a partir dessas inquietações, apresentarei uma análise de alguns planejamentos desenvolvidos durante minha prática de estágio do Curso de Pedagogia, tendo em vista identificar as aproximações e os distanciamentos do que está sendo proposto em relação aos campos de experiências na BNCC (BRASIL, 2017). No entanto, faz-se necessário primeiramente entendermos como se constituiu essa análise e outras etapas deste trabalho. Portanto, na próxima seção apresentarei os caminhos metodológicos percorridos nessa pesquisa.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para mim o difícil mesmo, como Foucault escreveu, é sair-se do que se é, para criar outros possíveis de ser. (CORAZZA, 2007, p.105)

Ao refletirmos sobre a constituição do processo de pesquisa, Gerhardt e Souza (2009) entendem que pesquisar é buscar ou procurar resposta para alguma coisa. Assim, só se inicia uma pesquisa se existir uma pergunta para a qual se quer buscar resposta. Muitos foram os questionamentos que emergiram ao longo do meu processo de constituição docente. Sobretudo, me inquietavam questões relacionadas aos tempos, espaços e práticas cotidianas na Educação Infantil.

Nesse contexto, as palavras de Corazza (2007) nos mostram um dos desafios da pesquisa ao dizer que difícil mesmo é sair-se do que se é, para criar outros possíveis modos de ser. Na área da Educação, essa dificuldade se faz presente e pode ser observada em muitas práticas pedagógicas que se reproduzem ao longo dos anos no cotidiano infantil. Nessa perspectiva, os olhares investigativos foram fundamentais para refletir, questionar e avistar novas propostas que qualifiquem cada vez mais o trabalho na Educação Infantil, reforçando a importância do desenvolvimento de pesquisas na área da Educação.

Desse modo, considerei importante aprofundar os estudos em práticas voltadas às diferentes experiências a serem proporcionadas às crianças, não apenas aos resultados. Na medida em que fui conhecendo os campos de experiências, avistei nessa proposta práticas preocupadas em criar contextos favoráveis às diversas possibilidades de aprender. Assim, o presente trabalho buscou entender de que modo a organização curricular por campos de experiências na Educação Infantil possibilita o protagonismo das crianças no processo de construção de conhecimentos.

Essa organização curricular por campos de experiências está sendo proposta na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Por outro lado, tal modo de organização curricular já vem sendo desenvolvido na Itália, país que tem a tradição de pensar a creche e a pré-escola fora de uma abordagem escolar, mas sim a partir de uma pedagogia centrada na criança e no brincar, focada na experiência da infância (FINCO; BARBOSA; FARIA; 2015).

Nesse cenário, a BNCC (BRASIL, 2017) trata-se de um documento legal de caráter normativo que define um conjunto de aprendizagens essenciais e indica conhecimentos e competências para as diferentes etapas da Educação Básica. Na presente pesquisa, foi analisada somente a proposta para a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil.

O documento apresentado é resultado de um amplo processo de debate e negociação com diferentes autores do campo educacional e com a sociedade brasileira. Sua primeira

versão foi disponibilizada em outubro de 2015, já a segunda versão foi publicada em maio de 2016. Orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, a base comum curricular soma-se aos esforços que direcionam a educação brasileira para uma formação humana integral e construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC, BRASIL, 2017).

Nesse contexto, as proposições presentes na BNCC (BRASIL, 2017) devem se adequar à realidade dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, considerando os diferentes contextos e características das crianças. A BNCC (BRASIL, 2017) organiza objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a partir de cada campo de experiências, adequados às diferentes faixas etárias. Essa organização estrutura-se em quadros, como podemos observar no exemplo abaixo:

Quadro 1 - Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos”

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Crianças de zero a 1 ano e 6 meses	Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Movimentar-se de forma adequada, ao interagir com colegas e adultos em brincadeiras e atividades.
(EI01CG02) Ampliar suas possibilidades de movimento em espaços que possibilitem explorações diferenciadas.	(EI02CG02) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG02) Criar movimentos, gestos, olhares, mímicas e sons com o corpo em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EI01CG03) Experimentar as possibilidades de seu corpo nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI02CG03) Fazer uso de suas possibilidades corporais, ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(EI03CG03) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos, escuta e relato de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

Fonte: BNCC, BRASIL, 2017, p.42

Assim, a BNCC (BRASIL, 2017) compõe a materialidade investigativa da presente pesquisa, juntamente com os planejamentos e relatos reflexivos presentes no meu relatório final de estágio obrigatório. O relatório final do estágio é composto, dentre outros elementos, por planejamentos, relatos e reflexões sobre as propostas desenvolvidas com as crianças durante as quinze semanas de prática docente.

O referido estágio obrigatório constitui, também, a etapa final da graduação e é realizado no sétimo semestre do Curso de Pedagogia, sendo composto por trezentas horas, entre observações, práticas e orientações realizadas na universidade. Nesta etapa, pode-se optar entre realizar o estágio na área da Educação Infantil, Anos Iniciais ou EJA (Educação de Jovens e Adultos). As práticas são realizadas de segunda a quinta-feira, na escola. As orientações são feitas por um professor da área de estágio escolhida e acontecem sextas-feiras, na faculdade.

O estágio foi realizado em uma escola municipal de Educação Infantil, com uma turma mista de 21 crianças com 4, 5 e 6 anos de idade (o número de crianças alterou-se algumas vezes). Os planejamentos eram feitos semanalmente, organizados em uma tabela. Nela, constavam a descrição das atividades que iríamos fazer em cada dia da semana. A seguir, pode-se observar um modo inicial de organização da tabela de planejamento, correspondente à primeira semana de prática:

Quadro 2 - Planejamento 1

SEGUNDA-FEIRA	01/05
(FERIADO - DIA DO TRABALHO)	
TERÇA-FEIRA	02/05
<ul style="list-style-type: none"> • No chão, cada criança fica em frente ao contorno do seu corpo desenhado em papel contínuo anteriormente. • A professora vai perguntando para as crianças o que será que está faltando no desenho do corpo. Ao longo das respostas das crianças, a professora perguntará também as quantidades correspondentes, por exemplo, quando alguma criança mencionar os olhos: Quantos olhos nós temos? Dedos: e quantos dedos em cada mão? Podem contar! E assim por diante. • As crianças terão que desenhar com caneta hidrocor e/ou giz de cera, as partes do corpo que estão faltando no desenho. 	
QUARTA-FEIRA	03/05
<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeira no pátio, após o lanche: Em círculo, a professora propõe e explica a brincadeira “Chefe manda” e começa a brincadeira sendo o “chefe” para dar o exemplo. “Chefe manda bater palmas” – todos deverão imitá-lo. “Chefe manda coçar a barriga”, dando a vez para as crianças e assim por diante. 	

QUINTA-FEIRA	04/05
<ul style="list-style-type: none"> • Após a organização dos brinquedos e da sala, a professora organiza as crianças para a contação da história “Eu me mexo”, de Mandy Suhr e Mike Gordon. A história é narrada por uma criança que vai contando fatos sobre as mudanças no seu corpo e como ele cresceu desde que nasceu, quando era bem pequenininho, explicando como o corpo se movimenta. • Durante a história, a professora vai pedindo para que as crianças mexam/toquem/movimentem a parte do corpo que está sendo falada. • Após a história, a professora propõe a movimentação do corpo: em um primeiro momento, as crianças poderão dançar livremente escutando diferentes tipos de música. • Em um segundo momento, propõe e explica como funciona a brincadeira da estátua: As crianças dançam ao som da música e quando ela para, eles não podem se mexer. 	

Fonte: da Autora, 2017.

É importante destacar que não recebi nenhum modelo de planejamento, seja da instituição onde realizei meu estágio ou da universidade que me orientava. Assim, esse foi o modo como inicialmente organizei meus planejamentos. Entretanto, ao longo das semanas de estágio fui modificando a tabela, acrescentando horários e situando minhas propostas dentro da rotina de horários da turma. Ao final de cada semana, escrevíamos um relato reflexivo sobre a semana que havia passado. Não havia um roteiro a ser seguido, mas a orientação era relatar e refletir sobre as práticas e questionamentos nossos que surgiam ao longo das propostas. Vejamos um trecho desses relatos reflexivos:

Quadro 3 - Relato reflexivo 1

“As crianças têm muitos modos de explicar a natureza, o seu corpo e as relações estabelecidas entre os diversos elementos vivos e não vivos deste mundo. Assim, cabe à professora exercer o difícil processo de escuta, problematizar as explicações, intervir com outras possibilidades de entendimento e favorecer que os alunos confrontem suas ideias iniciais com as novas.” (KINDEL, 2012, p.36)

Penso que essas necessidades, atribuídas aos professores por Kindel, sejam alguns dos grandes objetivos que me proponho enquanto docente. Esses movimentos de escuta, problematizações, intervenções e apresentação de novas possibilidades são fundamentais para se pensar o fazer docente. Nessa primeira semana, penso já ter conseguido avançar alguns passos na direção dessas necessidades.

Dentre os tantos objetivos propostos para trabalhar com essa turma, a ideia foi começar explorando o corpo humano em um sentido mais amplo, físico. A proposta do primeiro dia, de completar/desenhar as partes do corpo que faltavam no contorno feito do seu corpo em papel contínuo anteriormente, teve que ser alterada. Devido ao espaço e agitação da turma, percebi que não daria muito certo todos fazerem a atividade ao mesmo tempo. Então, fui chamando as crianças em pequenos grupos, enquanto os outros brincavam no pátio.

Durante a brincadeira da estátua, as crianças estavam um pouco tímidas para dançar, talvez por ser uma proposta ao qual não estejam acostumados. Quando a prof.^a Jane começou a brincar com eles de chefe manda, as crianças começaram a se soltar, testando alguns movimentos e danças. Gostei bastante das intervenções. Fiquei feliz em propor esse momento, primeiro de muitos.

Fonte: da Autora, 2017.

Esses relatos eram feitos com o intuito de refletirmos sobre o que estávamos propondo às crianças e sobre o modo como eram desenvolvidas essas propostas, buscando pontuar melhorias para qualificar as propostas para a turma. Desse modo, a partir dessas constantes reflexões, os planejamentos das semanas seguintes eram pensados.

Diante dessas considerações, enquanto constituintes do corpus de análise de minha investigação, os planejamentos foram analisados procurando evidenciar se os mesmos se aproximam e/ou se distanciam da abordagem curricular por campos de experiências. Para tanto, observei as recorrências das propostas e as singularidades das mesmas. Atentando, também, se o trabalho desenvolvido com as crianças contempla os princípios de ludicidade, continuidade e significatividade que integram a didática do fazer nos campos de experiências. A partir dos conceitos de experiência apresentados, refletindo sobre a experiência de aprender na Educação Infantil, observei, também, se o trabalho desenvolvido promoveu e/ou ampliou experiências significativas de aprendizagem para as crianças.

A partir dessas análises, realizei uma discussão sobre minhas escolhas como professora e sobre meu entendimento, na época, a respeito do trabalho docente na Educação Infantil. Problematizando, também, algumas questões ligadas ao meu percurso de formação na graduação. Para tanto, a partir das contribuições dos estudos desenvolvidos por Bardin (2011) realizei uma análise do conteúdo do material produzido no decorrer do meu estágio docente. Para compreendermos melhor esta metodologia, convém esclarecer que Bardin (2011) apresenta três diferentes fases da análise de conteúdo: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise constitui-se na fase de organização propriamente dita e tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, conduzindo um plano de análise. Essa

primeira fase possui três tarefas. A primeira é a leitura “flutuante”, que consiste em estabelecer contato com os documentos a serem analisados e conhecer o texto, “deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p.126). A segunda tarefa consiste na escolha dos documentos, com o intuito de demarcar um universo de documentos de análise. A terceira tarefa se dá pela formulação de hipóteses e objetivos. As hipóteses são entendidas como uma afirmação provisória que nos propomos a verificar a partir de análises. Os objetivos são a finalidade geral a que os propomos.

Portanto, essa primeira fase foi fundamental para a constituição da presente pesquisa, pois, a partir de minhas inquietações e questionamentos sobre práticas cotidianas da Educação Infantil, fui buscando leituras e documentos sobre os campos de experiências. Organizando e sistematizando, assim, minhas ideias iniciais e definindo o problema e os objetivos da pesquisa.

A exploração do material consistiu em uma fase longa e essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de princípios anteriormente formulados. Posteriormente, o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação constituíram a terceira fase da análise de conteúdo.

Dessa forma, a partir do problema de pesquisa apresentado anteriormente, a pesquisa foi desenvolvida a partir das seguintes etapas. Em primeiro lugar, foram apresentados os conceitos de experiência e suas contribuições para se pensar a prática pedagógica na Educação Infantil, a partir das discussões empreendidas por Larrosa (2002), Benjamin (2002) e Dewey (2011).

Para investigar a proposta dos campos de experiências, verifiquei o que foi proposto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o que anteriormente foi proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), articulando algumas concepções em comum entre os documentos.

Para apresentar e discutir a "didática do fazer" como possibilidade de operacionalização do trabalho com as crianças a partir dos campos de experiência, abordei os entendimentos sobre ludicidade, continuidade e significatividade apresentados por Fochi (2015), Barbosa (2015) e Augusto (2015).

A fim de desdobrar as principais contribuições dos campos de experiências para se pensar o processo de construção do conhecimento, as discussões de Zuccoli (2015), Fochi (2015), Finco (2015) e Barbosa (2015) se fizeram fundamentais para pensarmos em práticas que atribuam significado ao cotidiano infantil.

Por fim, no próximo capítulo apresentarei uma análise dos planejamentos construídos no decorrer da minha prática de estágio do Curso de Pedagogia. Discutindo, assim, se o que foi desenvolvido com as crianças se distancia ou se aproxima do que está sendo proposto em relação aos campos de experiências na BNCC (BRASIL, 2017).

4 TRAÇANDO NOVAS PERSPECTIVAS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Uma programação pedagógica organizada por meio dos campos de experiências parte de uma abordagem baseada em ouvir, não em falar. Abordagem na qual a dúvida, a fascinação e a investigação são acolhidas e o inesperado tem sua importância reconhecida, promovendo e potencializando experiências.

Nesse sentido, cada campo de experiências oportuniza um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, tornando-se potente a partir de suas especificidades. Desse modo, os professores podem acolher, valorizar e potencializar as curiosidades, explorações e propostas das crianças, criando ocasiões de aprendizagem que favoreçam a organização daquilo que elas vão experimentando.

Nesse contexto, comecei a refletir sobre as propostas que desenvolvi com as crianças no decorrer do meu período de estágio do Curso de Pedagogia. Muitas vezes, durante o processo de construção dos planejamentos, me questionava sobre as atividades que estava propondo. Depois de aprofundar os estudos sobre os campos de experiências, pude ir percebendo o quanto minhas propostas se distanciavam deste ideal. Minha intenção foi sempre a melhor, mas não era o melhor que eu estava propondo. Assim, na próxima seção apresentarei uma análise geral dos planejamentos desenvolvidos no período de estágio, atentando para as recorrências e singularidades presentes nas propostas.

4.1 RECORRÊNCIAS E SINGULARIDADES DAS PROPOSTAS DO ESTÁGIO

Depois de aprofundar os estudos sobre os campos de experiências no decorrer da presente pesquisa, compreendi uma proposta com práticas voltadas às diferentes experiências a serem proporcionadas às crianças. Não voltada aos resultados, mas sim práticas preocupadas em criar contextos favoráveis às diversas possibilidades de aprender.

Desse modo, apresentarei a seguir uma análise geral dos planejamentos desenvolvidos durante meu estágio final do Curso de Pedagogia, realizado em uma escola municipal de Educação Infantil, com crianças de 4 a 6 anos de idade. Ao realizar a análise do material, verifiquei as recorrências e singularidades presentes nas propostas, bem como a que campos de experiências ou conteúdos disciplinares se aproximam.

Nesse contexto, faz-se importante apresentar uma breve contextualização da rotina da turma. A partir do período de observação, pude perceber que a rotina da turma se repetia ao longo dos dias. No início da manhã, no decorrer da chegada das crianças, as que já haviam chegado na escola brincavam com os brinquedos da sala. Após este período, era o momento

das propostas feitas pela professora. Posteriormente, era o momento de higiene, lanche e pátio. No fim do horário de pátio, as crianças lavavam as mãos, tomavam água e retornavam para a sala de referência, onde guardavam as agendas e esperavam os seus responsáveis, podendo pegar um livro ou brincar com massa de modelar, por exemplo. Assim, o planejamento foi sendo organizando com uma proposta por manhã. Vejamos na tabela abaixo:

Quadro 4 - Rotina da turma

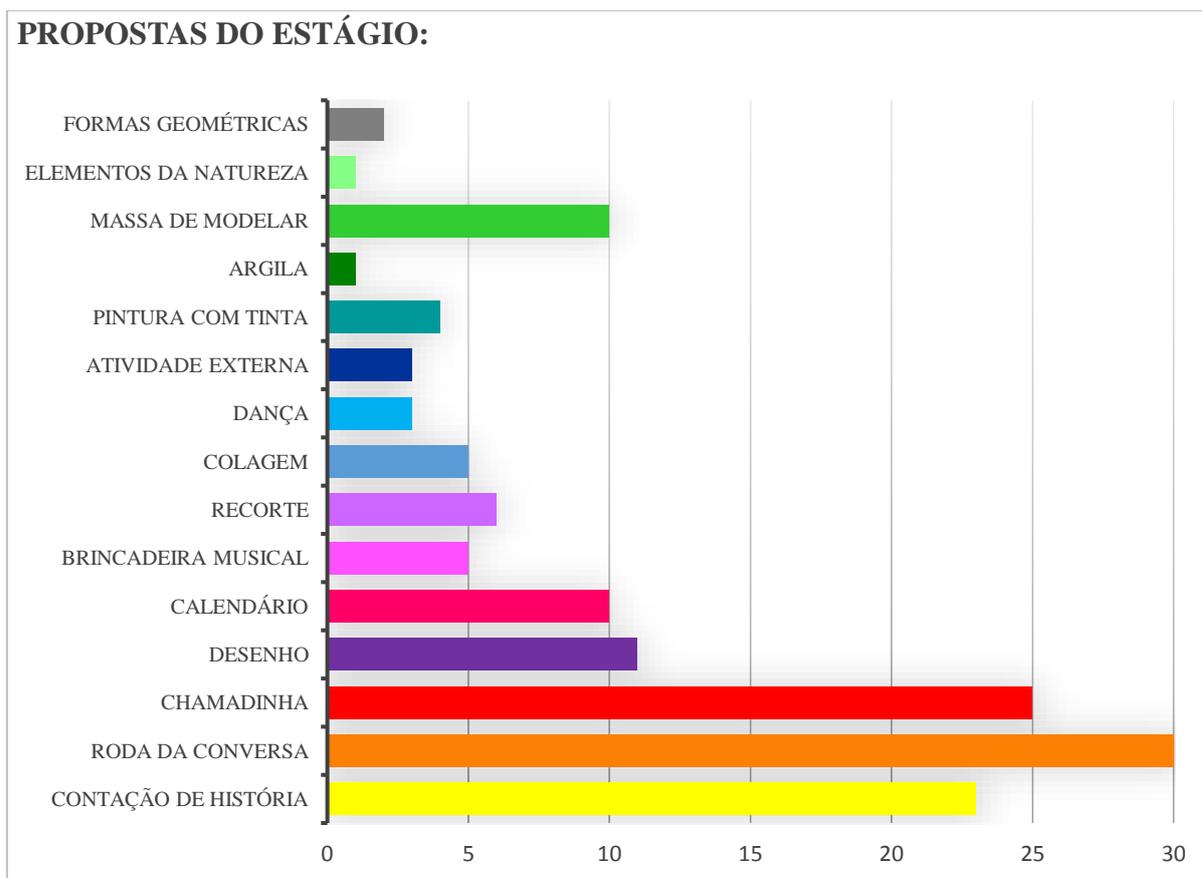
HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
08:00	Entrada/ Brinquedo livre	Entrada/ Brinquedo livre	Entrada/ Brinquedo livre	Entrada/ Brinquedo livre	Entrada/ Brinquedo livre
08:30	Organização dos brinquedos/ Proposta da professora	Organização dos brinquedos/ Proposta da professora	Organização dos brinquedos/ Educação Física	Organização dos brinquedos/ Proposta da professora	Organização dos brinquedos/ Aula de música
10:00	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
10:30	Pátio	Pátio	Pátio	Pátio	Pátio
11:30	Higiene/ Tomar água/ Retornar para sala	Higiene/ Tomar água/ Retornar para sala	Higiene/ Tomar água/ Retornar para sala	Higiene/ Tomar água/ Retornar para sala	Higiene/ Tomar água/ Retornar para sala
12:00	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Fonte: da Autora, 2017.

Nesse cenário, os momentos de chegada, higiene, lanche e pátio aconteciam todos os dias da mesma forma, como descrito anteriormente. Além disso, outro momento que se repetia inicialmente era o da roda da conversa. Depois que as crianças guardavam os brinquedos, as mesmas pegavam uma almofada e sentavam no chão, formando uma rodinha. No início da semana, eu costumava perguntar para as crianças como tinha sido o final de semana e abria espaço para que eles contassem o que tinham feito, o que muitos gostavam de fazer. Nos outros dias da semana, já iniciava a conversa explicando a proposta a ser feita.

De modo geral, eram participativos e adoravam contar suas aventuras. Esses momentos de partilha se aproximam do que propõe o campo de experiências “O eu, o outro e o nós”, que considera importante a ação de comunicar ideias e sentimentos com desenvoltura a pessoas e grupos. A seguir, podemos observar no gráfico as recorrências e singularidades das propostas presentes nos planejamentos de estágio:

Gráfico 1 – Propostas do Estágio



Fonte: da Autora, 2017.

Inicialmente, constavam no planejamento uma ou duas contações de história por semana. Posteriormente, por orientação da escola, comecei a proporcionar esse momento de contação diariamente. Desse modo, a partir da nona semana de estágio¹ a contação de histórias passou a ser diária, até o fim do estágio. Algumas vezes, as histórias escolhidas abordavam temáticas específicas, como amizade, diferenças, dentre outras. Podemos observar um exemplo no quadro abaixo:

Quadro 5 - Planejamento 2

QUINTA-FEIRA: 22/06	
	<ul style="list-style-type: none"> • Contação da história "Amizade". A história é narrada por um ursinho, que de modo carinhoso vai contando o que é amizade e mostrando os momentos em que os amigos estão presentes na nossa vida. • A professora vai fazendo perguntas que objetivam explorar a temática da história, nesse caso 'amizade', trazendo o contexto da história para a realidade das crianças.

Fonte: da Autora, 2017.

¹ O estágio obrigatório tem carga horária total de 300 horas, sendo 32 horas de observação, 208 horas de prática e 60 horas de orientação na universidade. Desse modo, tem a duração de 15 semanas, sendo 2 semanas de observação e 13 semanas de prática na escola. Assim, cada semana é organizada com 4 dias de prática na escola (de segunda a quinta-feira) e 1 dia de orientação na universidade (sexta-feira).

Frequentemente as crianças tinham momentos para escolherem livros para folhear, livremente. Desse modo, essas propostas foram recorrentes ao longo das quinze semanas de estágio e partiram do projeto de literatura infantil “O que os livros nos contam?” e tinham como objetivos escutar e compreender histórias, ampliar o vocabulário a partir de palavras presentes nas histórias e desenvolver a capacidade de recontar histórias. Assim, acredito que esses momentos de algum modo se aproximam do campo da “Oralidade e escrita”, que defende que as crianças possam recontar histórias ouvidas, bem como possam escolher e folhear livros, observando ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas (BRASIL, 2017).

Momentos de dança livre, brincadeiras com diferentes tipos de música e com o corpo foram menos recorrentes. Vejamos o trecho a seguir:

Quadro 6 - Planejamento 3

QUINTA-FEIRA	04/05
<ul style="list-style-type: none"> • Após a história, a professora propõe a movimentação do corpo: em um primeiro momento, as crianças poderão dançar livremente escutando diferentes tipos de música. • Em um segundo momento, propõe e explica como funciona a brincadeira da estátua: As crianças dançam ao som da música e quando ela para, eles não podem se mexer. 	

Fonte: da Autora, 2017.

No início, as crianças estranharam um pouco essas propostas, acredito que por serem inusitadas para elas. Apesar disso, elas foram se sentindo à vontade e demonstrando cada vez mais empolgação com as músicas, apreciando bastante esses momentos. Os principais objetivos eram ampliar o repertório musical das crianças a partir da audição de diferentes ritmos e tipos de música, bem como explorar as partes do corpo com ludicidade através de dança e brincadeiras. Essas propostas se aproximam do campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos”, que considera importante criar movimentos, gestos, olhares, mímicas e diversas formas de expressão a partir de jogos e brincadeiras, bem como interagir com colegas e adultos (BRASIL, 2017).

Do mesmo modo, propostas que foram realizadas no espaço externo da escola, inicialmente causaram o mesmo impacto. Na primeira vez, a proposta aconteceu no pátio, onde as crianças podiam desenhar com giz de quadro no chão, mas não foi tão atrativa quanto estar no pátio. Ainda assim, propus mais duas vezes atividades fora da sala de referência,

envolvendo elementos da natureza e brincadeiras com o corpo, como podemos observar no trecho a seguir:

Quadro 7 - Planejamento 4

SEGUNDA-FEIRA: 19/06
<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeira “Cada macaco no seu galho”: vários bambolês espalhados pelo chão. Cada bambolê representa um galho. A brincadeira começa com uma criança em cada galho (dentro de um bambolê) e uma criança fora dos galhos. A professora explica que quando ela disser “cada macaco no seu galho”, cada um terá que trocar de galho – sair de dentro do bambolê que está e entrar dentro de outro, e assim sucessivamente.

Fonte: da Autora, 2017.

O principal objetivo era explorar o ambiente externo da escola, bem como propor brincadeiras ao ar livre. Assim, atividades externas mostram-se singulares nas propostas nos planejamentos.

Por outro lado, propostas de desenho foram recorrentes ao longo do estágio, constando nos planejamentos quase toda semana. Nem sempre eram propostas de desenho livre, tendo sido muitas vezes solicitado que as crianças fizessem um desenho a partir da história contada ou relacionado à atividade que estava sendo feita, como no exemplo abaixo, após uma contação de história:

Quadro 8 - Planejamento 5

SEGUNDA-FEIRA	15/05
<ul style="list-style-type: none"> • A professora conversa sobre a história, perguntando para as crianças como é a família delas, quem mora com elas, etc. • Pede, então, para que cada criança faça um desenho da sua família. 	

Fonte: da Autora, 2017.

Os desenhos eram feitos, em sua maioria, em folhas brancas tamanho A3 e A4, com giz de cera, lápis de cor ou caneta hidrocor. Algumas vezes, aconteceram no chão do pátio, com giz de quadro.

Propostas de modelagem com massa de modelar também foram recorrentes. Geralmente eram livres, mas eventualmente eram dirigidas. Muitas vezes, as crianças pediam massa de modelar para brincarem enquanto esperavam seus responsáveis, no fim da manhã. Vejamos o trecho a seguir:

Quadro 9 - Relato reflexivo 2

[...] Depois, as crianças fizeram seus corpos com massa de modelar. Ficaram tão legais, que a professora sugeriu colá-los em folhas A4 – fizemos isso.

Na terça-feira, a proposta foi as crianças fazerem seus corpos com argila, como se fossem esculturas, em pé. Quando estava separando os materiais e forrando as mesas com plástico, me ocorreu que seria melhor se fizesse essa atividade em grupos menores, em vez de fazer com a turma toda, pois seria uma atividade que demandaria tempo e atenção. Portanto, nesse dia chamei apenas um grupo de crianças – o que acabou despertando a curiosidade dos demais sobre a atividade que estava sendo feita, fazendo com que alguns perguntassem “quando eu vou fazer? ”.

Fonte: da Autora, 2017.

A partir do exposto, uma proposta de modelagem feita com argila foi singular, pois aconteceu uma vez, onde as crianças moldaram um boneco em três dimensões. Essa proposta foi muito produtiva, pois as crianças se envolveram em suas criações, considerando tempo, espaço e materiais.

Nessa perspectiva, atividades com tinta também integram as singularidades das propostas, pois não aconteceram muitas vezes, como pudemos observar no gráfico apresentado anteriormente. Inicialmente, estávamos aguardando que as famílias enviassem as camisetas próprias para pintura, que pudessem sujar. Comprei, inclusive, uma toalha de plástico transparente para forrar a mesa. Vejamos o relato a seguir:

Quadro 10 - Relato reflexivo 3

Fui chamando em grupos de seis crianças para irem pintar, no ateliê. Enquanto isso, os outros colegas ficaram na sala de referência com a professora, brincando com jogos diversos. Consegui deixá-los pintando por um bom tempo. Eles apreciaram a pintura, experimentando diversas cores e formas de pintar.

Fonte: da Autora, 2017.

Assim, as propostas com tinta, ainda que fossem de pintura livre, custaram a aparecer e não aconteciam frequentemente. A maioria aconteceu com tinta guache e pincel, em folha A3, e somente uma proposta de pintura em outro material foi realizada, onde as crianças podiam pintar um tecido chamado juta.

Nesse cenário, as atividades com tinta e com argila foram singulares e demandavam tempo e organização de materiais e do espaço. Desse modo, essas propostas foram feitas em grupos, no ateliê, uma sala que se localizava abaixo da sala de referência e que era mais utilizada para propostas de artes. Enquanto um grupo estava no ateliê comigo, o restante da

turma ficava na sala de referência com jogos ou brinquedo livro, por exemplo, até mesmo no pátio.

Contudo, essas propostas de desenho, modelagem e pintura poderiam ter sido mais livres, como orienta o campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”. Esse campo prioriza a expressão livre por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções até mesmo tridimensionais (BRASIL, 2017). Assim, ainda que fossem mais recorrentes, essas propostas não precisariam ser conduzidas, mas sim de exploração livre.

Além disso, a escola onde realizei o estágio me orientou a propor mais atividades de matemática e de linguagem, alegando serem importantes para as crianças essas propostas ao menos duas vezes por semana. Ao mesmo tempo, a orientação que recebi da orientadora de estágio foi que eu pensasse em propostas que ajudassem as crianças a se localizarem no tempo e no espaço, tendo em vista que não sabiam sua data de aniversário, nem os dias da semana, nem onde moravam. Assim, a partir da nona semana de estágio, comecei a propor um momento de “chamadinha”, no qual diariamente explorávamos o nome de cada criança, de diferentes formas, sejam letras móveis, nome e fotos em folha imantada, fixando no mural de metal. Ainda assim, como podemos observar no gráfico, foi uma das propostas mais recorrentes do estágio. Nas semanas seguintes, já na reta final da prática, a partir da décima terceira semana de estágio comecei a propor a exploração do calendário e do mural de aniversários, diariamente. Vejamos o trecho a seguir:

Quadro 11 - Planejamento 6

SEGUNDA-FEIRA: 10/07
<ul style="list-style-type: none"> • Roda da conversa e chamadinha: a professora coloca os nomes e as fotos das crianças no centro da roda e vai chamando o nome das crianças; as que estiverem presentes deverão localizar sua foto e seu nome, pegá-los no centro da roda e grudá-los no mural de metal. Ao final, contamos juntos quantos colegas estão presentes e quantos não vieram. • Calendário: a professora chama uma criança para pintar o número do dia atual e relembra os dias da semana.

Fonte: da Autora, 2017.

Nesse cenário, podemos observar que até mesmo as propostas mais recorrentes não contemplaram o princípio da continuidade, pois ele não está relacionado apenas à frequência com que uma atividade é proposta, mas essencialmente à maneira como é pensada e proposta. As condições de tempo, materiais, espaço e de grupo mostram-se fundamentais para se contemplar o princípio da continuidade, que se faz importante na tentativa de romper esse

modo fragmentado de se entender o conhecimento, onde as vivências das crianças são fortemente marcadas por tempos, espaços e atividades fragmentadas. Assim, após essa análise geral das propostas, passo então a analisar alguns planejamentos específicos desenvolvidos durante o estágio.

4.2 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE OS PLANEJAMENTOS E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Anterior à proposta de organização curricular por campos de experiências, o currículo na Educação Infantil tem sido organizado pela hora da atividade. A hora das atividades propostas pelas professoras têm se estruturado no espaço e no tempo das instituições de Educação Infantil de modo a serem entendidas como um momento de destaque, como afirma Rech (2004, p.16) ao dizer que

[...] o caráter educativo parece ser acentuado como um momento de ensino e aprendizagem, marcado por um saber dito elaborado, a cargo de quem tem a habilitação para tal, a professora. Portanto, é um momento de destaque, que precisa ser planejado, que tem colocado em condição secundária os demais momentos da rotina.

Nesse contexto, o modo como a atividade está sendo entendida se refere à aquela organizada pelas professoras na rotina da escola, tendo tido diferentes denominações ao longo da história, como atividade dirigida, atividade pedagógica, momento da atividade ou somente atividade (RECH, 2004). Assim, independente de como são chamadas, essas atividades envolvem a criação de tarefas a serem cumpridas, muitas vezes sem haver sentido ou interesse das crianças. Desse modo, a hora da atividade compreendida por Rech (2004) ensina, disciplina e organiza as crianças no espaço educativo, reforçando a ideia de que a atividade é, em si, um momento de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, Barbosa e Horn (2008, p.38-39) abordam a questão do currículo organizado por datas comemorativas ao dizerem que as crianças ficam continuamente expostas, em alguns meses do ano e

[...] se tornam objetos de práticas pedagógicas sem o menor significado, que se repetem todos os anos da sua vida na educação infantil, como episódios soltos no ar. Os conhecimentos sobre os conteúdos das festividades são fragmentados e, muitas vezes, simplórios.

Desse modo, a partir da fragmentação de conhecimentos exposta pelas autoras, o trabalho com datas comemorativas acaba não ampliando o repertório cultural das crianças. Nessa direção, Ruberti (2012) aponta que além do cunho obrigatório que muitas vezes se estabelece em relação ao trabalho com datas comemorativas nas escolas, soma-se o fato de

este mesmo trabalho ser desenvolvido nos anos que seguem, até mesmo com as mesmas atividades.

Assim, de acordo com Barbosa (2009), durante muito tempo o currículo na Educação Infantil foi entendido como uma listagem prévia de conteúdos disciplinares. Essa compreensão de currículo não fazia sentido na educação das crianças pequenas, uma vez que muitas aprendizagens permaneciam marginalizadas, desconsideradas como atividades curriculares relevantes e ficavam de fora dos currículos, planejamentos e reflexões docentes.

Diante disso, Barbosa (2009) indica que pensar o currículo hoje impõe muitos desafios, uma vez que o ensino de conhecimentos sistematizados não contempla o complexo universo da infância, pois na medida em que secciona o cotidiano infantil em disciplinas, limita o pensamento das crianças. O currículo acontece na participação das crianças nos processos educacionais, concretizando e dinamizando aprendizagens apenas quando as experiências pedagógicas são envolventes e significativas. A autora (BARBOSA, 2009, p.51) destaca, ainda, que há lugar para a ludicidade nesse currículo, ao dizer que “Nada melhor que a dimensão lúdica para se defrontar com situações físicas ou matemáticas, nada como a leitura, o teatro, o desenho para aprender a ler e a escrever. ”

Nesse sentido, podemos perceber que os planejamentos desenvolvidos ao longo do meu período de estágio partem de uma perspectiva de currículo onde o planejamento é organizado por atividades, privilegiando a hora da atividade. Existem atividades que não possuem relação, pois as crianças apenas cumprem atividades, revelando falta de intencionalidade em minhas ações como professora, na época.

Diante dessas considerações, conforme referido no capítulo metodológico, nas próximas seções os planejamentos serão analisados procurando evidenciar se os mesmos se aproximam e/ou se distanciam da abordagem curricular por campos de experiências. Atentando, também, se o trabalho desenvolvido com as crianças contempla os princípios de ludicidade, continuidade e significatividade que integram a didática do fazer nos campos de experiências. A partir dos conceitos de experiência apresentados anteriormente no capítulo conceitual, refletindo sobre a experiência de aprender na Educação Infantil, observei, também, se o trabalho desenvolvido promoveu e/ou ampliou experiências significativas de aprendizagem para as crianças. Essas análises foram organizadas pelos cinco campos de experiências propostos pela BNCC (BRASIL, 2017), embora os planejamentos não sigam essa proposta. Desse modo, vejamos a análise da primeira proposta.

4.3 TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS

A proposta que será apresentada a seguir aconteceu ainda no início do estágio. Pode-se perceber uma tentativa de trabalhar o formato do círculo com as crianças, ao mesmo tempo em que tentava ir conhecendo seus conhecimentos prévios sobre a forma. Vejamos:

Quadro 12 - Planejamento 7

TERÇA-FEIRA	09/05
<ul style="list-style-type: none"> • A professora mostra um objeto em forma de círculo e pergunta para as crianças que objeto é aquele e se alguém sabe qual é a sua forma. Conversa então sobre as formas geométricas e apresenta, então, o círculo. Vai pedindo para as crianças procurarem objetos/brinquedos na sala que tenham forma de círculo. • Após, conduz a turma até o pátio para que experimentem desenhar círculos com giz de quadro, no chão do pátio. A professora pode desenhar alguns círculos no chão para as crianças passarem o giz por cima. 	

Fonte: da Autora, 2017.

Mas por que isso seria necessário? Qual a importância desse conteúdo na vida das crianças? As formas geométricas estão no mundo, nas coisas. Estamos diante de uma proposta disciplinar, de um ensino convencional de matemática, formas geométricas. A seguir, podemos observar o relato de como ocorreu essa atividade:

Quadro 13 - Relato reflexivo 4

Na terça-feira, mostrei um objeto em forma de círculo e perguntei a eles o que era e que qual era sua forma. Um aluno respondeu que era um círculo, fui pedindo às crianças que procurassem na sala objetos que tivessem a mesma forma. Os objetos que mais trouxeram até mim foram os pratinhos e panelas da cozinha de brinquedo, mas algumas crianças conseguiram encontrar brinquedos em forma de círculo e foram mostrando para os colegas. Ainda na sala de referência, expliquei a eles que iríamos para o pátio para desenharmos círculos no chão com giz de quadro. Chegando lá, muitos já começaram os traçados circulares. Outros, diziam “profe., eu não consigo”, “profe., eu não sei”, então desenhei alguns círculos no chão, para que as crianças pudessem passar o giz por cima. Esse segundo momento foi mais rápido, pois, após desenharem os círculos, se dispersaram. Ainda assim, gostaram bastante de fazer uma atividade ao ar livre.

Fonte: da Autora, 2017.

Essa atitude de desenhar círculos no chão para que as crianças que diziam não conseguir fossem se apropriando do traçado circular remete a uma ideia de reprodução, como

se o ato de passar por cima do traçado fosse a forma a partir da qual eles iriam conhecer o formato do círculo. Essa questão de trabalhar o círculo e outras formas surgiu com o objetivo de auxiliar a elaboração do desenho da figura humana.

Penso que um elemento positivo tenha sido propor uma atividade ao ar livre, fora da sala de referência, como de costume. Ainda assim, após desenharem alguns círculos, as crianças se dispersaram rapidamente, pois interessaram-se em brincar no pátio, evidenciando a falta do princípio de ludicidade na proposta, que poderia torná-la mais divertida e atraente. Desse modo, as crianças não demonstraram grande envolvimento com a proposta, não tendo sido muito significativa para elas. O princípio da continuidade também não foi contemplado, uma vez que a proposta ficou isolada ao longo da semana e nas semanas subsequentes, não sendo retomada posteriormente. Vejamos os objetivos de aprendizagem propostos para o campo de experiências “Traços, sons, cores e formas” na BNCC (BRASIL, 2017, p.44):

Quadro 14 - Campo de Experiências “Traços, Sons, Cores e Formas”

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Crianças de zero a 1 ano e 6 meses	Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI02TS02) Utilizar diferentes materiais, suportes e procedimentos para grafar, explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EI01TS03) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), criando objetos tridimensionais.	(EI02TS03) Expressar-se por meio de linguagens como a do desenho, da música, do movimento corporal, do teatro.	(EI03TS03) Apreciar e participar de apresentações de teatro, música, dança, circo, recitação de poemas e outras manifestações artísticas.
(EI01TS04) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI02TS04) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI03TS04) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.
(EI01TS05) Imitar gestos, movimentos, sons, palavras de outras crianças e adultos, animais, objetos e fenômenos da natureza.	(EI02TS05) Imitar e criar movimentos próprios, em danças, cenas de teatro, narrativas e músicas.	(EI03TS05) Reconhecer e ampliar possibilidades expressivas do seu corpo por meio de elementos da dança.

Fonte: BNCC, BRASIL, 2017, p.44

Podemos observar que a proposta realizada com as crianças se distancia da proposta dos campos de experiências, uma vez que os objetivos propostos para a faixa etária, de 4 anos a 5 anos e 11 meses (coluna da direita), não mencionam a aprendizagem de formas geométricas. Eles priorizam expressões livres por meio de desenhos, pinturas, colagens e diversas produções artísticas, centradas na exploração, criatividade e interesse das crianças.

Nesse sentido, organizar o cotidiano escolar requer uma contínua e responsável flexibilidade e inventividade operativa e didática, de acordo com as variações individuais dos diferentes ritmos, tempos e estilos de linguagens das crianças, contemplando suas motivações e interesses (FINCO, 2015). Desse modo, práticas educativas que contemplam a participação das crianças oportunizam outras possibilidades de encaminhamento do processo pedagógico. A seguir, na próxima seção podemos observar outra proposta realizada no estágio.

4.4 CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

A proposta descrita abaixo foi pensada com o objetivo de promover momentos de movimentação livre, a partir de danças e músicas de diferentes estilos musicais, como rock, música popular brasileira, música clássica, dentre outros. Diante dessas considerações, observemos o trecho a seguir:

Quadro 15 - Planejamento 8

QUINTA-FEIRA	04/05
<ul style="list-style-type: none"> • Após a organização dos brinquedos e da sala, a professora organiza as crianças para a contação da história “Eu me mexo”, de Mandy Suhr e Mike Gordon. A história é narrada por uma criança que vai contando fatos sobre as mudanças no seu corpo e como ele cresceu desde que nasceu, quando era bem pequenininho, explicando como o corpo se movimenta. • Durante a história, a professora vai pedindo para que as crianças mexam/toquem/movimentem a parte do corpo que está sendo falada. • Após a história, a professora propõe a movimentação do corpo: em um primeiro momento, as crianças poderão dançar livremente escutando diferentes tipos de música. • Em um segundo momento, propõe e explica como funciona a brincadeira da estátua: As crianças dançam ao som da música e quando ela para, eles não podem se mexer. 	

Fonte: da Autora, 2017.

A proposta descrita foi pensada como uma forma de promover momentos de movimentação livre, a partir de danças e músicas de diferentes estilos musicais, como rock, música popular brasileira, música clássica, dentre outros. Em um primeiro momento, as crianças estavam mais tímidas, olhando uns aos outros. Contudo, logo foram se sentindo à vontade e começaram a dançar.

Essas primeiras reações que elas tiveram nos mostram o quanto era inusitada a proposta de dança, tendo sido significativo esse primeiro momento livre de movimentação. A partir do envolvimento e notável divertimento, acredito que a proposta tenha sido lúdica, entretanto, sem continuidade ao longo das semanas seguintes. Desse modo, não contempla a didática do fazer, uma vez que os princípios de ludicidade, continuidade e significatividade não são isolados, não bastando apenas se aproximar do princípio lúdico. A seguir, podemos observar os objetivos de aprendizagem propostos para o campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos” na BNCC (BRASIL, 2017, p.42-43):

Quadro 16 - Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimento”

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Crianças de zero a 1 ano e 6 meses	Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Movimentar-se de forma adequada, ao interagir com colegas e adultos em brincadeiras e atividades.
(EI01CG02) Ampliar suas possibilidades de movimento em espaços que possibilitem explorações diferenciadas.	(EI02CG02) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG02) Criar movimentos, gestos, olhares, mímicas e sons com o corpo em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

(EI01CG03) Experimentar as possibilidades de seu corpo nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI02CG03) Fazer uso de suas possibilidades corporais, ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(EI03CG03) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	(EI03CG04) Demonstrar valorização das características de seu corpo, nas diversas atividades das quais participa e em momentos de cuidado de si e do outro.
(EI01CG05) Imitar gestos, sonoridades e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	(EI02CG05) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc.	(EI03CG05) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG06) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG06) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	(EI03CG06) Coordenar com precisão e eficiência suas habilidades motoras no atendimento a seus interesses e necessidades de representação gráfica.

Fonte: BNCC, BRASIL, 2017, p.42-43

Podemos perceber que os objetivos propostos para crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses (coluna da direita) contemplam a criação de gestos e movimentos com o corpo em brincadeiras e jogos, bem como objetivam demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo nesse e em outros momentos, criando, também, com o corpo, diversas formas de expressão de sentimentos e emoções. Assim, vejamos o próximo trecho de planejamento na próxima seção.

4.5 O EU, O OUTRO E O NÓS

A proposta abaixo foi planejada com o objetivo de aproximação entre colegas, visto que muitos conflitos aconteciam na turma diariamente, às vezes ocasionados por disputas de brinquedos, lugares, brincadeiras, dentre outros motivos. Nessa perspectiva, atentemos para o trecho a seguir:

Quadro 17 - Planejamento 9

TERÇA-FEIRA	23/05
<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica: quem será? Em roda, a professora chama uma criança para ser vendada. Em seguida, chama outra criança. A criança vendada terá que ir tocando o rosto/cabelo do colega com delicadeza, pensar/falar alguma característica que perceber e tentar descobrir que colega é aquele. 	

Fonte: da Autora, 2017.

A ideia era propor um momento de atenção e respeito aos colegas, promovendo a empatia entre eles. A partir das características que iam sentindo com o toque, as crianças que estavam vendadas foram descobrindo que colega estava na sua frente. Essa dinâmica oportunizou momentos muito significativos entre a turma, entretanto, cada descoberta envolvia tempo. Isso fez com que muitos se dispersassem enquanto não chegava a sua vez, pois observar a descoberta dos colegas não era suficiente. A seguir, podemos observar os objetivos de aprendizagem para o campo de experiências “O eu, o outro e o nós” propostos na BNCC (BRASIL, 2017, p.40-41):

Quadro 18 - Campo de Experiências “O Eu, o Outro e o Nós”

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS”		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Crianças de zero a 1 ano e 6 meses	Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Atuar de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar materiais, objetos, brinquedos.	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.

(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos com desenvoltura a pessoas e grupos diversos.
(EI01EO05) Reconhecer as sensações de seu corpo em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	(EI02EO05) Habituar-se a práticas de cuidado com o corpo, desenvolvendo noções de bem-estar.	(EI03EO05) Adotar hábitos de autocuidado, valorizando atitudes relacionadas a higiene, alimentação, conforto e cuidados com a aparência.
(EI01EO06) Construir formas de interação com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	(EI03EO06) Compreender a necessidade das regras no convívio social, nas brincadeiras e nos jogos com outras crianças.
(EI01EO07) Demonstrar sentimentos de afeição pelas pessoas com as quais interage.	(EI02EO07) Valorizar a diversidade ao participar de situações de convívio com diferenças.	(EI03EO07) Manifestar oposição a qualquer forma de discriminação.
(EI01EO08) Desenvolver confiança em si, em seus pares e nos adultos em situações de interação.	(EI02EO08) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	(EI03EO08) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

Fonte: BNCC, BRASIL, 2017, p.40-41

Podemos perceber que os objetivos propostos para crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses (coluna da direita) reforçam a importância de demonstrar empatia pelos outros e perceber que as pessoas têm diferentes formas de pensar, agir e sentir, bem como indicam a utilização de estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos, ampliando as relações interpessoais e desenvolvendo atitudes de participação.

Esse campo de experiências está sempre presente, desde a entrada até a saída das crianças na escola. Assim, não deve ser pensado de modo isolado, através de atividades, como foi possível observar no planejamento. Além disso, não foi possível perceber ludicidade e continuidade na atividade, distanciando-se da proposta dos campos de experiências. Desse modo, na próxima seção podemos observar a análise do próximo trecho de planejamento apresentado.

4.6 ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

A proposta a seguir surgiu de uma observação que fiz durante o momento do pátio, tornando-se singular e interessante pelo fato de ter partido da observação e curiosidade das crianças. Vejamos:

Quadro 19 - Planejamento 10

TERÇA-FEIRA: 25/07	
08:30	<ul style="list-style-type: none"> • Contação do livro "Planeta Terra – Você sabia?", de Mike Goldsmith e Nicki Palin. O livro traz diversas curiosidades ilustradas sobre o Planeta Terra. • Após, a professora destaca uma informação do livro sobre as plantas serem seres vivos, perguntando o que acontece quando arrancamos uma planta (folha, flor, etc.). • Atividade no pátio: as crianças receberão uma sacolinha plástica e sairão explorando o pátio, podendo coletar elementos da natureza, como galhos e folhas secas. Após, poderão ir fazendo uma colagem livre desses elementos em uma folha de contact que estará grudada na parede, com o lado da cola virado para as crianças. • Se estiver muito frio nesse dia/horário, podemos realizar essa parte da atividade no pátio mais tarde, após o horário do lanche.

Fonte: da Autora, 2017.

Certo dia, a ponte de um dos grandes brinquedos de madeira estragou e foi interditada com fita adesiva larga, para impedir a passagem. Algumas crianças, ao encostarem na fita, perceberam que ela possuía cola e começaram a tentar colar alguns elementos como folhas, pedrinhas e gravetos. A seguir, podemos observar o relato de como ocorreu essa proposta:

Quadro 20 - Relato reflexivo 5

Na terça-feira, mostrei o livro "Planeta Terra" e apresentei algumas curiosidades sobre natureza que haviam no livro, com diferentes ilustrações. Conversamos, especialmente, sobre a vida das plantas e que não podemos arrancar as flores, folhas e plantas em geral. Depois, dei para cada um uma sacolinha dessas de mercado e as crianças saíram pelo pátio para coletar elementos da natureza que estivessem no chão, sem arrancar. Foi uma das atividades mais divertidas. Eles vinham a todo momento até mim mostrando, empolgados, o que tinham achado. "Olha, profe., o que eu achei!". Encontraram diferentes tipos de folhas secas, pequenos gravetos e pedras, pequenas penas de pássaros, dentre outros elementos. Quem quis, já foi colando o que encontrou no papel contact que eu havia grudado na parede. Alguns objetos foram colados com mais facilidade, outros foram mais difíceis, mas as crianças foram persistentes até colarem o que queriam.

Fonte: da Autora, 2017.

O pátio da escola era muito amplo e as crianças circularam livremente pelo espaço. Organizei bastante tempo para esse momento, então eles puderam desfrutar da proposta sem pressa. Acredito que pedaços maiores de papel contact, ou até mesmo contínuos, qualificariam ainda mais o momento, contribuindo para não limitar os possíveis lugares de colagem. Ainda assim, as crianças se divertiram muito, tendo sido uma experiência significativa para elas.

Podemos observar os objetivos de aprendizagem propostos para o campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” na BNCC (BRASIL, 2017, p.47-48):

Quadro 21 - Campo de Experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Crianças de zero a 1 ano e 6 meses	Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses
(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).	(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (sonoridade, textura, peso, tamanho, posição no espaço).	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
(EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.	(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua preservação.
(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.	(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.	(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).	(EI03ET05) Classificar objetos e figuras, de acordo com suas semelhanças e diferenças.
(EI01ET06) Experimentar e resolver situações-problema do seu cotidiano.	(EI02ET06) Analisar situações-problema do cotidiano, levantando hipóteses, dados e possibilidades de solução.	(EI03ET06) Resolver situações-problema, formulando questões, levantando hipóteses, organizando dados, testando possibilidades de solução.
(EI01ET07) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).	(EI02ET07) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	(EI03ET07) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.

	(E102ET08) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	(E103ET08) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
	(E102ET09) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).	(E103ET09) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

Fonte: BNCC, BRASIL, 2017, p.47-48

Na coluna da direita, os objetivos propostos para crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses neste campo de experiências indicam a importância de estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades, bem como descrevendo mudanças em diferentes materiais a partir de ações sobre eles, considerando experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais. Do mesmo modo, classificar objetos e figuras de acordo com semelhanças e diferenças, assim como resolver situações-problema, levantando hipóteses e testando possibilidades.

Podemos relacionar todos esses objetivos mencionados à proposta anterior, pois as crianças foram explorando o pátio, coletando elementos da natureza de diferentes formatos, pesos e aparências, percebendo semelhanças e diferenças, muitas vezes vindo até mim para contar alegremente o que haviam encontrado. Encontraram dificuldades para colar alguns elementos no papel contact, formulando questões sobre o motivo de não estarem colando (peso, tamanho) e desenvolvendo técnicas para conseguirem colar.

Ainda assim, a proposta não contempla a didática do fazer dos campos de experiências, pois infelizmente não houve continuidade, uma vez que foi realizada somente uma vez durante as treze semanas de prática, sendo mais uma atividade isolada. A seguir, podemos observar a última proposta do estágio analisada nesta pesquisa.

4.7 ORALIDADE E ESCRITA

A proposta da roda da conversa era diária e as crianças costumavam participar bastante desse momento. Muitas vezes, não precisava perguntar nada, pois as crianças já iniciavam contando coisas que tinham feito, lugares onde tinham ido e outros feitos de que se orgulhavam. Por fim, vejamos a proposta que segue:

Quadro 22 - Planejamento 11

SEGUNDA-FEIRA: 19/06	
08:00	Chegada
08:30	<ul style="list-style-type: none"> • Roda da conversa • Contação da história “A margarida friorenta”. “Bem que a menina Ana Maria tenta tudo que é possível, mas está difícil acabar com o frio que faz a margarida tremer no vaso. Que frio é esse, que nenhum agasalho resolve?” Era um frio de carinho. • A professora vai fazendo perguntas que objetivam explorar a temática da história, nesse caso, o carinho e o cuidado com o outro, trazendo o contexto da história para a realidade das crianças.

Fonte: da Autora, 2017.

A contação de histórias, que passou a ser diária, também contava com as contribuições das crianças. Tentei diversificar o modo de contar histórias, além do livro, usamos o recurso do avental de velcro, histórias animadas em vídeos e criação de histórias a partir de objetos tirados de uma caixa na hora. Algumas vezes, propus que fizessem desenho sobre o que compreenderam da história ou da parte que mais gostaram. Na medida que iam desenhando, iam narrando fatos e lembrando a história. Vejamos os objetivos de aprendizagem propostos para o campo de experiências “Oralidade e escrita”, a partir da BNCC (BRASIL, 2017, p.45-46):

Quadro 23 - Campo de Experiências “Oralidade e escrita”

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ORALIDADE E ESCRITA”		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Crianças de zero a 1 ano e 6 meses (EI01OE01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses (EI02OE01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses (EI03OE01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EI01OE02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02OE02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03OE02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.

(EI01OE03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI02OE03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03OE03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI01OE04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI02OE04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI03OE04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EI01OE05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI02OE05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI03OE05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
(EI01OE06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	(EI02OE06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI03OE06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI01OE07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.).	(EI02OE07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais e suas características gráficas.	(EI03OE07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e de leitura.
(EI01OE08) Ter contato com diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EI02OE08) Ampliar o contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(EI03OE08) Identificar gêneros textuais mais frequentes, recorrendo a estratégias de configuração gráfica do portador e do texto e ilustrações nas páginas.
(EI01OE09) Ter contato com diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EI02OE09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EI03OE09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Fonte: BNCC, BRASIL, 2017, p.45-46

É possível perceber que os objetivos propostos para crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses neste campo de experiências, dentre outros, indicam a importância de se expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, através da linguagem oral e escrita (desenhos, dentre outros), escolher e folhear livros, bem como recontar histórias ouvidas e produzir novas e próprias histórias. Acredito que as propostas mencionadas acima se relacionem com os objetivos expostos para este campo, embora não tenham contemplado os princípios de ludicidade, continuidade e significatividade, uma vez que, apesar da recorrência,

as histórias nem sempre eram tão lúdicas e significativas, embora às vezes apresentassem um enredo moral.

Assim, a partir das análises dos planejamentos construídos ao longo do período de estágio, evidenciou-se a falta de intencionalidade, contexto e continuidade entre as propostas. A cada dia, uma atividade diferente, sendo difícil até mesmo para as crianças perceberem o que estava sendo proposto. Reforçando, assim, o quanto essas propostas partiram de uma perspectiva de currículo onde o planejamento é organizado por atividades, privilegiando a hora da atividade.

Desse modo, foi possível perceber que as propostas desenvolvidas ao longo do estágio distanciam-se da abordagem curricular por campos de experiências e não contemplam os princípios de ludicidade, continuidade e significatividade propostos pela didática do fazer. Evidenciando, assim, o quanto um trabalho docente mais qualificado poderia ter sido proposto nesse período de estágio. Nesse sentido, a partir das análises realizadas, nesta última seção podemos observar algumas considerações finais sobre a presente pesquisa, bem como algumas perspectivas traçadas para a escola da infância.

5 PERSPECTIVAS PARA A ESCOLA DA INFÂNCIA

As crianças, nas suas diferenças e diversidades, são completas, pois têm um corpo capaz de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar: um corpo produtor de história e cultura. (BARBOSA, 2009, p.23)

Contemplar um processo de construção do conhecimento a partir de um processo educativo que tem na sua centralidade as crianças e suas interações com o mundo implica uma quebra de paradigma. Significa superarmos práticas organizadas em disciplinas, centradas em atividades isoladas, a partir de uma rotina fixa, por consequência do controle de tempos e espaços e, ainda, de atividades articuladas em torno de datas comemorativas, temáticas (FINCO, 2015).

Nesse contexto, foi possível observar o quanto os planejamentos construídos ao longo do período de estágio evidenciaram propostas pautadas em uma perspectiva de currículo onde o planejamento é organizado por atividades, privilegiando a hora da atividade. A ausência de intencionalidade, contextos e continuidade entre as propostas reforçaram essa forma fragmentada de entender o processo educativo.

Assim, essa quebra de paradigma envolve, também, um rompimento com um modo tão segmentado de entender a educação, que separa a cabeça do corpo e faz pensar sem as mãos (MALAGUZZI, 1999), como se o pensar e o agir não fizessem parte do mesmo processo. Essa cultura fragmenta não só as diferentes formas de expressão das crianças, como também o processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, o caráter singular, intransferível e transformador das experiências as tornam essenciais para pensarmos a experiência de aprender na Educação Infantil (AUGUSTO, 2015). Trabalhar a partir das experiências das crianças implica promover práticas potentes, nas quais não existe um molde pronto. Nesse viés, a partir da proposta de organização curricular por campos de experiências, o modo como se pensa o ensino é diferente de como ele é convencionalmente entendido, pois se trata de um ensino que não é centrado em conteúdos emergentes de áreas do conhecimento.

Como vimos ao longo da pesquisa, o currículo na Educação Infantil tem sido organizado pela hora da atividade, que possui destaque e precisa ser planejada, colocando em condição secundária os demais momentos da rotina. Essas atividades partem de um viés educativo, reforçando-as como um momento de ensino e aprendizagem, marcado por conhecimentos já elaborados (RECH, 2004).

Assim, de acordo com Barbosa (2009), durante muito tempo o currículo na Educação Infantil foi entendido como uma listagem prévia de conteúdos disciplinares e que pensar o

currículo hoje impõe muitos desafios, uma vez que o ensino de conhecimentos sistematizados não contempla o complexo universo da infância, pois na medida em que secciona o cotidiano infantil em disciplinas, limita o pensamento das crianças. Nesse sentido, o currículo acontece na participação das crianças nos processos educacionais, concretizando e dinamizando aprendizagens apenas quando as experiências pedagógicas são envolventes e significativas.

Desse modo, precisamos considerar uma significativa mudança de postura em relação ao processo educativo, para que ele tenha como ponto de partida as curiosidades e as questões trazidas pelas crianças em seus processos de investigação, experimentação e descoberta do mundo que as cerca. Somando-se, assim, às proposições feitas pelos professores a partir da seleção de materiais e organização de espaços potentes. Contemplando, assim, um modo de trabalho com as crianças organizado pela didática do fazer, proposta nos campos de experiências.

Nesse sentido, embora a legislação tenha avançado, ainda se percebe um modo de entender o trabalho na Educação Infantil distante deste ideal proposto pela BNCC (BRASIL, 2017) com os campos de experiências. Ainda que o tema venha sendo discutido na Itália há alguns, no Brasil, muitos docentes ainda desconhecem a proposta.

Assim, o presente trabalho de pesquisa constituiu uma etapa final essencial em minha formação docente, uma vez que estava prestes a concluir o Curso de Pedagogia sem conhecer a fundo a proposta de organização curricular por campos de experiências e suas grandes contribuições para se pensar o processo de construção do conhecimento.

De acordo com Barbosa (2016), é fundamental reconhecer que o curso de Licenciatura em Pedagogia tem falhado na formação docente em Educação Infantil. As culturas infantis muitas vezes não são estudadas e essa, dentre tantas ausências, indica uma formação inicial precária para a docência em Educação Infantil, que tem dificultado muito o desenvolvimento de práticas com qualidade social, inovadoras, contextualizadas e criativas para as crianças (BARBOSA, 2016), como foi possível observar a partir das análises de minhas propostas de estágio.

Nesse sentido, a presente pesquisa teve fundamental importância para que eu compreendesse como funcionam os campos de experiências, tendo em vista que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) os apresenta como modo de organização curricular para a Educação Infantil, representando uma oportunidade de repensar as práticas pedagógicas do cotidiano infantil. Assim, a pesquisa me oportunizou analisar e problematizar as propostas que desenvolvi no decorrer do período de estágio, refletindo e tecendo autocríticas sobre minhas ações como docente na época. Desse modo, acredito que essa

pesquisa possa ser um ponto de partida para o exercício de reflexão sobre o trabalho docente. Contribuindo, também, para os estudos e a compreensão sobre a proposta de organização curricular por campos de experiências e possibilitando traçar novas perspectivas sobre o trabalho na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A experiência de aprender na educação infantil. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues, ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.) **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas.** EDIPUCRS, Porto Alegre, p.111-118, 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira, HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Artmed, Porto Alegre, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira, RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela, BARBOSA, Maria Carmem Silveira, FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** *Leitura Crítica*, Campinas, 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil** – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre formação inicial e docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache, GALLINA, Simone Freitas da Sila, WESCHENFELDER, Noeli (Org.) **Pedagogia das infâncias, crianças e docências na educação infantil.** Santa Maria, UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Edições 70, São Paulo, 2011.

BENJAMIN, Walter. “Experiência”. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** Editora 34, São Paulo, p.21-25, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. A etapa da Educação Infantil. In **Base Nacional Comum Curricular.** p.31-51, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** 2009.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de, FOCHI, Paulo Sergio. **“O muro serve para separar os grandes dos pequenos”:** narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. *Textura*, Canoas, v. 18 n.36, p.153-170, jan./abr. 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação.** **Lamparina editora**, Rio de Janeiro, p.103-127, 2007.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** **Vozes**, Petrópolis, 2011.

FINCO, Daniela, BARBOSA, Maria Carmem Silveira, FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** **Leitura Crítica**, Campinas, 2015.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela, BARBOSA, Maria Carmem Silveira, FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** **Leitura Crítica**, Campinas, 2015.

GERHARDT, Tatiana Engel, SOUZA, Aline Corrêa de. Aspectos teóricos e conceituais. In: GERHARDT, Tatiana Engel, SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.) **Métodos de Pesquisa.** **Editora UFRGS**, Porto Alegre, p.11-29, 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Tremores: escritos sobre a experiência.** **Autêntica**, Belo Horizonte, p.15-34, 2002.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, Carolyn, GRANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** **Artmed**, Porto Alegre, 1999.

RECH, Ilona Patrícia Freire. **A “hora da atividade” na educação infantil: um estudo a partir de um centro de educação infantil público municipal.** Florianópolis, 2004.

RUBERTI, Giovanna Siqueira. **Os “dias de” e outros dias: um olhar sobre o trabalho com datas comemorativas na educação infantil.** Porto Alegre, 2012.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil.** **Pro-posições**, v.26, n.2, maio/ago, 2015, p.223-239.

ZUCCOLI, Franca. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e arte. In: FINCO, Daniela, BARBOSA, Maria Carmem Silveira, FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** **Leitura Crítica**, Campinas, 2015.