

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

ANA HELENA RIZZI CINTRA

**Campos de quais experiências?
Diálogos entre Educação Infantil e Arte Educação a partir de uma leitura
crítica da Base Nacional Comum Curricular**

**São Paulo
2022**

ANA HELENA RIZZI CINTRA

Campos de quais experiências?
Diálogos entre Educação Infantil e Arte Educação a partir de uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular

VERSÃO CORRIGIDA

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de mestre em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano. Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Humano e Aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fraulein Vidigal de Paula

São Paulo

2022

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rizzi Cintra, Ana Helena

Campos de quais experiências? Diálogos entre Educação Infantil e Arte Educação a partir de uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular / Ana Helena Rizzi Cintra; orientadora Fraulein Vidigal de Paula. -- São Paulo, 2022. 143 f.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Educação Infantil . 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Campos de Experiências. 4. Arte Educação. 5. Psicologia da arte. I. Vidigal de Paula, Fraulein, orient. II. Título.

Nome: CINTRA, Ana Helena Rizzi

Título: Campos de quais experiências? Diálogos entre Educação Infantil e Arte Educação a partir de uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Humano e Aprendizagem.

Orientadora: Professora Dr.^a Fraulein Vidigal de Paula

Aprovada em doze de dezembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Fraulein Vidigal de Paula - Orientadora

Instituição: IP-USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^a. Dr.^a. Lúcia Maria dos Santos Lombardi - Titular

Instituição: UFSCar/ PosDoc-FE

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^a. Dr.^a. Elina Elias de Macedo – 2^a Suplente

Instituição: UFSCar

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*Dedico este trabalho a você-
que se interessou por lê-lo.*

AGRADECIMENTOS

A toda minha família, em especial: minha mãe Maria Christina de Souza Lima Rizzi; meu pai Fábio Cardozo de Mello Cintra, sua companheira Odete Pacheco e meus irmãos Maria Elisa e Arthur. Às avós Nedda S.L. Rizzi e Anna Maria C. M. Cintra (*in memoriam*) e avôs Ângelo Dario Rizzi (*in memoriam*) e Fábio Ferreira Cintra (*in memoriam*). Aos sobrinhos Pedro, Laura, Nina e Íris. Aos cunhados Fran e Diego.

Às minhas tias: Ângela pelos interesses profissionais em comum e ricas trocas das últimas quatro décadas; Bia e Carola pelo afeto e dedicação; Regina e Bite também pelas acolhidas em Cotia, sem as quais esta pesquisa não se concluiria.

À minha orientadora Fraulein Vidigal de Paula, pela orientação suave e aposta na minha autonomia para sistematizar o turbilhão de ideias de onde partimos, desde que fomos apresentadas, em 2017, no movimento de resistência ao fechamento da Creche Pré Escola Oeste da USP.

À banca de qualificação: Lúcia Lombardi, pela leitura generosa e pela proposta da Pesquisa-Ação de seu doutorado, da qual participei como aluna e tiro lições até hoje. Patrícia Dias Prado pelas problematizações que ajudaram a reformular parte do trabalho, e pelas aulas brincalhonas e artísticas nos idos da minha graduação em Pedagogia na FEUSP. Mônica Appezzato Pinazza e Elina Elías de Macedo por gentilmente aceitarem ser suplentes.

Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, por todo o feito de sua carreira, que agregou boa parte das pessoas citadas neste trabalho – inclusive nos agradecimentos - e pela indicação de leituras que muito contribuíram com esta pesquisa.

Ana Lúcia Goulart de Faria, por indicar autores e compartilhar links de *lives* de que participou no Youtube, nas quais abordou importantes informações sobre o tema desta pesquisa, algumas das quais incorporei ao trabalho.

A todos os amigos, em especial à “família acadêmica”: Margarete Barbosa Nicolosi Soares pelo apoio moral e espiritual; Radamés Rocha que, sempre generoso, formatou este texto; Silvia Avlaseviscius que organizou as Referências; Elina Macedo que me ajudou com indicações de leituras e contatos; Carolina Teixeira Pires, que compartilhou suas ideias sobre as crianças pequenas e fez a melhor *playlist* do *Spotify* (Instrumental Mix para Fritar); Maurício da Silva, parceiro de vários “rolês” acadêmicos, artísticos e profissionais; Tarcila Lima da Costa pelos conselhos quando vem de Bauru a São Paulo; Maria Cristina Blanco pela presença alegre; Suellen Barbosa pelas trocas empáticas na pandemia da Covid-19; Marcos Garcia Neira, Eliane Leal e bolsistas do Labrimp/FEUSP de 2015 a 2017, quando fiz a primeira versão do projeto desta pesquisa. Fernanda Cyrillo que nunca se esquece de perguntar “como você está, Aninha?”.

À Divisão de Creches da Universidade de São Paulo que, há quarenta anos, faz a Educação Infantil existir e resistir na universidade. Às equipes das creches pré-escolas: Saúde (FSP-USP);

São Carlos; Carochinha (Ribeirão Preto); Central (Butantã); CCIn da Esalq Ermelinda Ottoni de Souza Queiroz (Piracicaba). E equipes gestoras de todos os tempos, em especial Marie Claire Sekkel, Rose Mara Gozzi Carnellosso, Maria Cláudia Lemes Lopes da Silva, Denise Bandeira, Prislaine Krodi dos Santos e Flaviana Oliveira.

A todos os colegas da saudosa Creche e Pré-Escola Oeste (1986-2017), cujo trabalho segue me inspirando por razões diversas. Em ordem por força da memória cotidiana: Maria Conceição, Mônica Feitosa, Nani Lira, Luzia, Mônica Alves, Sheila, Alê Arrigoni, Ramiro, Marco Antônio, Raquel, Ana Araújo, Kamila Toyofuki, Elina Macedo, Nice Gozzi, Rosana, Rita, Cláudia Lima, Adriana Galdino, Valéria Livoneze, Sandra Alves, Luciane, Cristiane, Isabel Pita, Tânia, Sandra Galter, Adriana Dias, Eliana Garcia, Silvana, Bruna Gallucio, Lara Marin, Aline Nogueira, Hérica Honda, Lívia, Layara Vieira, Ivan Carvalho, Carla Silva, Denise Oliveira, Dara Yajna, Sandy Pessonnia, Juliana Andrade, Rose Lemes, Cleide, Angélica Poon, Marli Coletto, Irene Motta, Ana Elisa, Cida Cordeiro, Patrícia Souza, Cintia, Sônia Vitória, Eni Batista, Luciana Tristante, Elenilza, Neide, Nete Santos, Edson, Sr. João, Elaine Castilho, Sílvia (*in memoriam*) e Izilda (*in memoriam*).

Lisete Regina Gomes Arelaro (*in memoriam*), pela sua trajetória de militância pela Educação, e pelo constante apoio à defesa das creches da USP, incluindo a luta pelo reconhecimento do nosso trabalho, que culminou na criação dos cargos de Professor de Educação Infantil na universidade.

Sindicato dos Trabalhadores da USP (Sintusp), em especial Solange Lopes Veloso e Neli Wada, que sempre acompanharam de perto as questões das creches dentro da universidade.

Membros do Centro Interdisciplinar de Estudos e Defesa da Infância da USP (CEDin), em especial Celi Rodrigues Chaves Dominguez, Elizabete Franco Cruz, Maria Letícia Nascimento e outras, tão presentes no percurso, que já estão contempladas em categorias anteriores dos agradecimentos.

A todo o suporte, especialmente na pandemia da Covid-19: Comunicantus Laboratório Coral ECA- USP - Marco Antônio Ramos e Susana Iagayara, não nos deixaram sem cantar um semestre sequer; Pazu Leme, educadora da USP-SC, ofereceu Yoga *on-line* ao vivo; terapeuta Valéria de Rezende Molina; Prof^a Sílvia Galessio, resgatou almas de pós-graduandos confinados; equipe do Grapusp IP-USP; grupo de leitura da Mensagem Reencontrada por Fábio Malavoglia; grupo de leitura do livro Caminho do Artista por Luciana Conceição; grupos Divinistas; profissionais domésticas Maria Edna Pereira, Rosa Pereira, Fátima Maciel e Maria José da Silva.

A Tereza Martinez de Arancibia que, além das sessões de acupuntura, me emprestou uma sala para estudar em seu consultório. E à sua assistente Marjory Rodrigues.

Por fim, agradeço todas as pessoas que de alguma forma estiveram presentes neste processo, afinal, “é preciso uma aldeia inteira” para entregar uma dissertação de mestrado.

RESUMO

CINTRA, Ana Helena Rizzi Cintra. **Campos de quais experiências? Diálogos entre Educação Infantil e Arte Educação a partir de uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular.** 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

A Base Nacional Comum Curricular de 2017, propondo currículos organizados em campos de experiências para a Educação Infantil, trouxe consigo a necessidade de se definir o termo “campo de experiência” e de revisitarmos o próprio conceito de experiência, aprofundando sua compreensão, com vistas a contribuir para entendimentos que nos tragam repertório teórico realmente válido para a Educação Infantil, que se distingue de outros segmentos da Educação Básica. Neste sentido, o presente estudo se dedicou a dissertar sobre a presença integral da criança nas suas experiências, e a investigar a dimensão cognitiva das experiências nos primeiros anos de vida, bem como seu caráter profundamente estético. Para tanto, apresenta e dialoga com relatos de experiências pessoais de infância e da atuação profissional da autora, bem como com autores como John Dewey, Herbert Read, Silvano Arieti, Anton Ehrenzweig, Ana Mae Barbosa, entre outros, para que se torne cada vez mais nítida a imagem de uma Educação Infantil que escuta as crianças e valoriza suas experiências.

Palavras-chave: 1. Educação Infantil 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Campos de Experiências. 4. Experiência. 5. Arte Educação. 6. Estética. 7. Educação estética. 8. Formação de professores. 9. Psicologia da arte.

ABSTRACT

CINTRA, A. H. R. **Fields of which experiences? Dialogues between Early Childhood Education and Art Education from a critical approach to the Brazilian National "Common Core" Curriculum.** 2022. Dissertação (mestrado em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022

The 2017 Brazilian national “common core” curriculum, when proposing “fields of experience” as a way of organizing Early Childhood Education, brought up the need to define the term “field of experience” itself and revisit the very concept of experience, deepening its understanding, contributing to bring up theoretical repertoire that can be effectively valid for Early Childhood Education, which differs from other educational levels. The present study, therefore, aims to discuss the integral presence of children in their own experiences, and to investigate the cognitive dimension of the experiences of the first years of life, as well as their profoundly aesthetic character. It presents and dialogues with reports of the author’s personal and professional performance, as well as with authors such as John Dewey, Herbert Read, Silvano Arieti, Anton Ehrenzweig, Ana Mae Barbosa, among others, so that it becomes increasingly clearer the image of an Early Childhood Education that listens to children and values their experiences.

Keywords: 1. Early Childhood Education 2. National common core curriculum. 3. Fields of Experience. 4. Experience. 5. Art Education. 6. Aesthetics. 7. Aesthetic education. 8. Teacher training. 9. Psychology of art.

LISTA DE FIGURAS

Capa: Ana Helena Rizzi Cintra, “Aquarela no ateliê com as crianças da Creche Saúde”, 2022	
Figura 01: Catálogo do Festival de Campos do Jordão e crianças nas oficinas, 1983	20
Figura 02: Entrada da Pinacoteca, década de 1980.....	21
Figura 03: Câmera Yashica colorida, década de 1980.....	21
Figura 04: Cartaz da peça “As Quatro Chaves”, de Ilo Krugli, 1983	22
Figura 05: Desenhos de Francisco Brennand.....	32
Figura 06: Desenhos de Francisco Brennand.....	32
Figura 07: Olafur Eliasson, Instalação “Your body of work”, Estocolmo, 2011.....	44
Figura 08: Jaider Esbell, “A Visita dos Ancestrais”, 2021.....	49
Figura 09: Gilvan Samico, “Luzia entre Feras”, 1968.....	50
Figura 10: Hilma af Klint, “Infância” da série As dez Maiores, 1907.....	54
Figura 11: Exposição “Uma Pioneira da Abstração”, Estocolmo, 2013.....	55
Figura 12: Christo, “Valley Curtain”, Colorado - E.U.A, 1972.....	62
Figura 13: Jesus Rafael Soto – “Penetrable Azul de Valencia”, 1999.....	70
Figura 14: Anish Kapoor, “Cloud Gate”, Chicago- E.U.A, 2006.....	75
Figura 15: Paul Klee, “Gato e Pássaro”, 1928.....	76
Figura 16: Ernesto Neto “Três Broto-Cantos e uma Dança” (Treveste), 2017.....	77
Figura 17: Tercília dos Santos, “Pombo Branco”, 2013.....	79
Figura 18: Flávio de Carvalho “Minha Mãe morrendo” (nº 9), 1947.....	82
Figura 19: Claude Monet, “Impressão: Nascer do Sol”, 1872.....	83
Figura 20: Olafur Eliasson, “Partícula de poeira estelar”, 2014.....	86
Figura 21: Maçã mordida por criança de três anos, 2019.....	88
Figura 22: Inventando brincadeira com bambolê e canetinhas, 2020.....	89
Figura 23: Brincadeira com barquinhos de papel na água da chuva, 2019.....	90
Figura 24: Construção de armadilha para o lobo, 2020.....	92
Figura 25: Crianças de dois e cinco anos observam a rua, 2018.....	94

Figura 26: Brincando de misturar cores de celofane nas sombras, 2018	95
Figuras 27 a 32: Cabanas: montagens fotográficas, 2019.....	105 a 114
Figura 33 Visita às exposições de Claudia Andujar e Ernesto Neto, 2019.....	115

LISTA DE TABELA

Tabela 1.....	87
---------------	----

SUMÁRIO

1. A Presença	12
1.1 Situações crônicas	12
1.2 Problematização introdutória	15
1.3 Justificativa – e do como nada veio do nada.....	17
1.3.1 Educação como ofício transmitido – um contexto familiar.....	18
1.3.2 Artes na (minha) infância	18
1.3.3 Professora de pessoas de zero a seis anos	24
1.4 Objetivos e subjetivos – enfim, o mestrado	30
1.5 Metodologia de pandemia – caminhos da pesquisa	35
2. Experiência – um conceito para a Educação Infantil	44
2.1 John Dewey – a experiência consumatória e sua dimensão estética	56
2.2 Herbert Read – a defesa de uma educação estética	66
2.3 Anton Ehrenzweig – as percepções sincréticas e analíticas	73
2.4 Silvano Arieti – o endoconceito	80
2.5 Cronologia dos principais autores	87
3. Campos de Experiências	88
3.1 Origens do termo campos de experiências	88
3.2 Compondo uma definição de campos de experiências	95
3.2.1 Um panorama à luz do livro “Campos de Experiências na Escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil Brasileiro...95	
3.2.2 Experiências de quais campos?	100
3.3 Cabanas – um relato de experiência da Creche Pré-Escola Saúde da USP.....	102
3.4 Algumas considerações sobre o brincar, as interações e os campos de experiências da BNCC	117
4. A BNCC para a Educação Infantil – uma leitura crítica	119
4.1 Reflexões sobre aspectos do discurso educacional presente na Base Nacional Comum Curricular	121
4.1.1 A BNCC e sua Apresentação	122

4.1.2 A BNCC e sua Introdução	124
4.1.3 A BNCC e sua Estrutura – destaque para a Educação Infantil	127
4.1.4 A BNCC e A Etapa da Educação Infantil	129
4.1.5 Algumas Considerações sobre o discurso educacional da BNCC.....	133
5. Considerações Finais	135
Referências	136

1. A PRESENÇA

Com a face para cima, deitada, eu não tinha autonomia em relação aos meus movimentos. Já entendera que não deveria estar ali mais tempo, mas não tinha o controle da situação, me sentia impotente. Então, um mergulho de costas causou certa vertigem e, como num princípio de espiral, meu corpo deu meia volta para a direita, adentrando um clarão.

Terminei de acordar e fui à cozinha onde minha mãe já tomava café da manhã. “Mãe, quando eu ia nascer, supondo que você estivesse deitada de barriga para cima, eu estava olhando para cima ou para baixo?” – “Ah, nossa, não sei, deixa eu pensar...”.

Continuou: “A previsão era de que você nasceria no final de fevereiro, mas já era março, e nada. Seria preciso fazer uma cesariana caso ultrapassasse demais o tempo previsto. Conversei muito sério com você, e acabou que nasceu de parto normal mesmo, no dia 11 de março. Precisaram fazer uma determinada manobra, porque não estava encaixada no lugar certo. Pressionaram a barriga para você descer, depois o médico te puxou. Você dramatizou isso várias vezes quando era bebê, inclusive com as falas de pessoas que estavam na sala de parto”.

Minha mãe já tinha me contado que eu dramatizava meu nascimento durante trocas de fraldas - estudante de graduação em Artes Cênicas que era – mas, eu não associava isso a uma antiga e recorrente memória cinestésica. “Precisamos de ajuda até para nascer... a gente já nasce devendo!”, pensei algumas vezes. Mas, o que importa mesmo é que tudo o que a gente vive está em nós, de alguma forma, em algum lugar, seja num remoto interior, seja na pele. E que essa experiência primordial do nascimento, como o início das experiências com este lado de fora do mundo, já possui todos os elementos de qualquer experiência - sendo o principal deles a nossa inteira presença.

1.1 Situações crônicas

*“Presença (...) é condição para a conexão na ação”
(Neide Neves)*

“Dia das Mães”

A escola pediu colheres de pau e as professoras do Maternal II pregaram ganchinhos de metal para transformá-las em porta-chaves. A parte que me coube foi me sentar à mesinha da sala, ter meu dedo indicador direito molhado cada vez numa tinta diferente, para imprimir

bolinhas coloridas na colher – que depois foi embrulhada como bala, em vistoso papel celofane, e entregue à mãe como “ela que fez”.

Eu sabia que não tinha feito, mas não sabia dizê-lo. Na verdade, acho que até compreendi que o contrato social era eu fingir que tinha feito e minha mãe fingir que acreditava, naquilo que a professora entendia como uma homenagem. Mas era complicado expressar. Fiquei ali rendida no que me sobrou de festa, com um misto de constrangimento e impotência atravessados no peito, talvez até o momento desta escrita.

“Dança de fim de ano”

A professora ensaiou todas as meninas da turma para uma apresentação de dança para as famílias, por motivo de alguma celebração. Os ensaios foram nossa principal atividade por um bom tempo. Não me lembro do que faziam os meninos nesse período. Cada uma usaria o *collant* de uma cor diferente, combinando precisamente com as tiras longas de crepom amarradas no punho e com a fita de lã acrílica do cabelo. A minha cor era azul turquesa, aprendi sobre esse lindo tom esverdeado naquela ocasião. Levei a tarefa bem a sério, ensaiei em casa, sabia a coreografia de cor. No dia da apresentação, a professora ficou atrás do público dançando para a gente imitar. A minha vontade era parar tudo, ir até ela naquela mesma hora e perguntar: “por que você fez a gente ensaiar tanto se ia ficar aí demonstrando?”. Eu ainda não conhecia a expressão “vergonha alheia”, mas se aplicaria ao que senti.

“Colagem”

A proposta era fazermos colagens utilizando retalhos recortados de papel colorido e cola branca, a qual deveríamos depositar nos papéis com palitos de sorvete. As crianças estavam sentadas ao redor de uma grande mesa redonda, com materiais de papelaria ali, quase ao seu alcance, no centro da mesa.

Um menino irrequieto conversava e ria alto com outro, os dois brincavam entre si. No início, sem prestar muita atenção à proposta, se levantavam das cadeiras a todo momento, voltando a se sentar de todo possível jeito – de costas, com os pés sobre a cadeira, de joelhos. “Senta direito, fulaninho!” – gritou a professora algumas vezes - “senão vou colar seu bumbum na cadeira!” – frase em princípio inconsequente, comum no repertório docente - só perdia em popularidade para “tem formiga na sua cadeira?”.

O menino, então, resolveu realizar a atividade proposta, mas para alcançar o material, era necessário se levantar um pouquinho. A professora, entendendo aquela levantada estabanada como mais uma desobediência, espremeu o frasco de cola branca desenhando longos fios irregulares no assento, colocando o menino sentado logo em seguida. Pensei: “será

que essa cola pode mesmo colar o menino na cadeira?”. Parecia-me que não, ainda que quando se é criança se é muitas vezes surpreendida. Mas não, a cola não colou nada mesmo.

Fiquei um pouco apreensiva até o final do dia, quando a mãe dele, que também era professora da escola, chegou para buscá-lo. Fiquei imaginando como aquilo se explicaria. A professora contou à mãe o que tinha acontecido: o menino não parava quieto e, como dissera que colaria o bumbum dele na cadeira, assim o teve de fazer, na maior observância à coerência. As duas se despediram com sorrisos – ora, talvez a situação não fosse mesmo tão absurda quanto me parecia.

“A flor e a borboleta”

“Se alguém quebrar a ponta do lápis de novo, eu coloco pelado aqui em cima da minha mesa!”. Nessa escola, o apontador era propriedade da professora e ficava na mesa dela. Tínhamos lugar fixo e o meu era na fileira de carteiras das crianças de quatro para cinco anos, voltadas para a lousa. Havia duas fileiras com crianças mais velhas sendo alfabetizadas (pela regra, eu não poderia ainda ler – mas já lia um pouco).

Eu passava as longas tardes olhando através da janela aberta, imaginando que era a Mulher Maravilha, e que saía dali voando. O colega da frente, o Ricardo, desenhava carros e aviões muito bem. A Mulher Maravilha do meu tempo de criança pilotava um avião transparente, queria um daquele.

A proposta para a nossa fileira dos menores, naquele dia, era ligar uma borboleta a uma flor, num desenho pronto numa apostila que, além de tudo, já vinha colorida (não dava nem para pintar depois de fazer a atividade).

Para terminar logo, fiz um risco que saiu bem torto, e não tinha como apagar, porque a borracha também era posse da professora, e ficava na mesa dela. Peguei uma régua e fiz um novo risco, depois pintei o espaço entre o risco torto e o reto, para ficar um risco só.

Régua não era posse exclusiva da professora, porque riscar reto, pode. Quebrar a ponta quer dizer que você fez muita força no lápis e apagar quer dizer que você não se empenhou e errou. Já usar a régua indica que você dá valor à retidão. Não adiantou: “Quem disse que era para fazer desse jeito? Para quê dois riscos?” – perguntou a professora indignada.

Não me lembro de como respondi, mas fui de castigo me sentar no chão, ao lado da professora, olhando para a escura porta de madeira da sala. Sem ter mais o que fazer, me distraí limpando com o dedo a poeira dos vãos entre os desenhos entalhados.

“Não pode fazer isso, estraga a porta!” – decretou a professora, que ainda não tinha se esquecido de mim. Me deu vontade de rir, talvez pelo caráter cômico da arbitrariedade do

pequeno poder, que se evidenciou. Claro que não estragaria a porta, no máximo deixaria ela mais limpa. Mas, me controlei.

1.2 Problematização introdutória

As situações que trago nos presentes relatos, escolhidos entre tantos outros e situados entre meus 0 e 4 anos, me fizeram refletir ao longo do tempo e me levaram a problematizar temas como: as questões éticas nas relações com as crianças; as relações de poder entre crianças e crianças, e entre elas e os adultos; a criação de conhecimento e os processos de aprendizagem; a relação da aprendizagem com os contextos das crianças e com a atribuição de sentidos e significados ao que se vive; a dificuldade de muitos adultos de apostarem nas crianças como pessoas capazes; a dificuldade de as enxergarem como sujeitos presentes em suas próprias experiências de vida.

Penso que adultos duvidam da memória e do conhecimento que é produzido na primeira infância porque estes não se constituem verbalmente em princípio e, assim, são supostamente inverificáveis, vão sendo colocados em dúvida, primeiro pelos adultos, depois pelas próprias crianças.

Até que, a memória desses tempos fica esquecida, parecendo não mais existir. Isso traz um problema, porque sobre aquilo que não existe, não é possível construir conhecimento consciente. O que não existe não pode ser levado em conta em processo cognitivo algum, muito menos nos processos massificadores que a criança encontra na sua escolarização.

Acredito que estamos reconstruindo nossas experiências desde sempre, e que isso não é possível sem o registro do que se viveu e nem sem a atividade contínua da mente por meio de seus processos conhecidos e desconhecidos, como o pensamento.

Se não levamos isso em conta, não tendo nada com o que dialogar e sobre o que trabalhar, os adultos, muitas vezes, ignoram os conhecimentos prévios das crianças que não falam. Tendem a confundir as especificidades que caracterizam o processo de participação e produção das crianças no mundo social e cultural, com inadequações por incapacidade. Por alguma razão, que as crônicas apresentadas apenas ilustram, sempre fui muito crítica em relação a isso.

Penso, a partir de vivências pessoais e profissionais, incluindo os vinte e um anos de trabalho como professora na Educação Infantil, que as pessoas de zero a seis anos, público desse nível de educação, podem mais do que os adultos muitas vezes julgam.

Não apenas no que diz respeito ao que se chamam habilidades e competências, e nem apenas num sentido exclusivamente cognitivo racional lógico, mas em relação ao potencial das crianças para identificar, reconhecer, dar sentido (direção, razão de ser), significado (o que quer dizer num determinado contexto) e expressão à própria experiência, processo ao qual penso devam servir, em qualquer idade, nossas habilidades e competências, que não são fins em si mesmas.

O que eu teria feito de presente para a minha mãe no Dia das Mães, se pudesse ter escolhido? Mas também, será que aos três anos eu e meus colegas compreendíamos o sentido de presentear alguém em uma data socialmente convencionada? Parece-me que os adultos envolvidos na situação não se preocuparam muito com essas questões, não “amarraram” os sentidos, deixando “fios soltos” na trama da comunicação. Podemos, a partir desse relato, realizar um debate ético acerca de questões de autoria, por exemplo.

Hoje, sei que o que me incomodou na atitude da professora que ensaiou a “dança das meninas” foi o fato de que ela parece não ter confiado na possibilidade de que tivéssemos aprendido a coreografia. E de que o mais importante era o que o público pensaria da apresentação, e não o que nós crianças tivéssemos atingido por nós mesmas. Esse relato pode fomentar uma discussão sobre o quanto de fato se dá autonomia às crianças, e sobre o quanto se valoriza o que elas fazem, sem o parâmetro de resultados dos adultos.

Sobre a situação da colagem, lembro-me de ter pensado ao menos duas coisas na ocasião: “Será que a professora acha que a cola vai mesmo colar o fulaninho na cadeira?” E “o que ela vai dizer para a mãe dele sobre a calça suja de cola?”. Tudo aquilo me pareceu absurdo na época, primeiro porque era impossível realizar a atividade proposta sem se levantar da cadeira; segundo porque a cola não colaria o menino; e terceiro por duas pessoas adultas terem julgado uma solução razoável sentar o menino na cola.

Atualmente, penso que o ato da professora foi baseado em nada mais do que impaciência e segurança de impunidade. A partir dessa situação, podemos falar sobre a certeza das professoras de que as demais crianças não estavam prestando atenção no que se passava na sala, e de que não se recordariam do ocorrido depois. E sobre como isso é desconsiderar a presença delas. Além de podermos pensar em quais são as crenças e representações que a professora tem sobre a educação das crianças pequenas - ideias que a levaram a certas ações e não outras.

Finalmente, a situação da atividade de ligar a flor e a borboleta no desenho da apostila, descontextualizada das nossas realidades e interesses de crianças, diz muito sobre as relações de poder entre as idades. O controle dos temas, tempos, espaços e materiais nas mãos da

professora, a proposta sem muito significado construído anteriormente, o castigo de olhar para a porta aparentemente sem explicação.

Podemos refletir, a partir de tudo o que foi exposto, a respeito de em que medida, apesar das novas roupagens que a Educação Infantil periodicamente assume, esses modos de conceber a criança e de se relacionar são também transformados ou permanecem iguais. E em que medida coexistem.

Porque somente as crianças sabem, o quanto foram ou não respeitadas, sob o manto do que emerge das produções infantis que os adultos elegem expor, das frases pedagógicas que decidem atualizar, dos materiais que julgam melhores para trabalhar, em qualquer área de conhecimento que se aborde nas instituições educativas, com o nome que venham a ter de acordo com as leis educacionais vigentes.

Em síntese, as situações relatadas trouxeram: as relações de poder entre adultos e crianças; as questões éticas envolvidas na educação de crianças pequenas; a criação de conhecimento e sua relação com a experiência; a importância dos contextos e da atribuição de sentidos e significados ao que se vive. A seguir, trataremos de um ponto ainda não abordado, que é o destaque para as artes como lócus privilegiado das experiências na infância.

1.3 Justificativa - e de como nada veio do nada

“Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa”¹.
(Guimarães Rosa)

Entre todas as importantes problematizações apresentadas, o presente estudo se dedicará mais àquilo que considero perpassar todas as situações relatadas nas crônicas, que é a presença integral da criança nas experiências vividas, e a investigação da dimensão cognitiva das experiências dos primeiros anos de vida, bem como de seu caráter profundamente estético.

Penso que cada uma dessas situações pôde se tornar uma experiência, para mim, na medida em que foi possível organizar, em seu âmbito, as percepções sensíveis; as ideias em seus vários níveis de consciência; e os sentimentos e emoções a elas relacionados, na criação de conhecimentos novos, por meio da reconstrução contínua dessas experiências, conforme processos que veremos mais adiante neste trabalho.

¹ ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: veredas – “O diabo na rua, no meio do redemoinho”. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p.18.

Aproveito o ensejo para propor a expressão “criação de conhecimento”, ao menos na Educação Infantil, em lugar da “produção de conhecimento” ou “construção de conhecimento”. Compreendo historicamente as duas outras expressões, mas penso que a criação abrange a produção e construção - além de muitos outros processos - sendo a recíproca não verdadeira.

1.3.1 Educação como ofício transmitido - um contexto familiar

Eu tenho cinco tias, percebia cada uma com seu “poder mágico”. Convivi bastante com quatro delas na casa da minha avó materna. Duas foram professoras de crianças pequenas, assim como a minha mãe também, em dado momento. Como primeira bisneta, neta, filha e sobrinha - deste lado da família - tive bastante tempo e espaço para explorar essas relações. Me recordo do quintal forrado de jornal, e das tintas guache para pintar em potinhos com pincel – um para cada cor.

Lembro-me de ir às escolas em que trabalhavam, e de me explicarem como algumas coisas funcionavam, os “combinados” do lugar, e assim eu pude observar diferentes contextos e espaços físicos de Educação Infantil.

Uma delas, também recebia crianças numa proposta de acompanhamento no contraturno da escola, no salão dos fundos do quintal da casa da minha avó. As crianças faziam lição de casa e brincavam – e eu observava as intervenções da minha tia, e brincava junto com elas.

Para mim, essas vivências possuem um caráter de transmissão de ofício quase artesanal. O modo como falavam com as crianças, como organizavam o espaço e os materiais, as escolhas das intervenções, os dizeres que traduziam valores, as conversas de bastidores, tudo isso trago comigo, principalmente, num modo de fazer que se estrutura nesta linhagem.

1.3.2 Artes na (minha) infância

Em março de 1979, ano em que nasci, a Universidade de São Paulo estava em greve, em conjunto com muitos outros setores da sociedade. Meus pais eram alunos da Escola de Comunicações e Artes e, quando as aulas retornaram, frequentei o curso de artes cênicas acompanhando minha mãe - meu pai cursava música - composição e regência.

Durante toda a infância, acompanhei de perto as atividades acadêmicas e profissionais deles, que incluíam ensaios de coral, reuniões e assembleias de associações, espetáculos teatrais

ou musicais, atuação como educadores na educação infantil, no antigo ginásio², em museus, a escrita de dissertações de mestrado etc.

Todo esse contexto teve grande influência sobre meu modo de pensar a importância da arte na pequena infância, ainda que em situações fora da escola, e para a minha concepção de formação de professores da Educação Infantil também. Para entendermos as experiências das crianças nas diversas linguagens, precisamos também de referenciais próprios.

Acredito, portanto, que o contato com as artes na infância foi muito enriquecedor e propício para me familiarizar com os modos de se entender e expressar verbais e não verbais, e para me sensibilizar para a observação e escuta das crianças bem pequenas. Parece-me que o contato com as artes ensina sobre estar presente, sobre refinar o olhar, aguçar os sentidos. Também integra múltiplas dimensões da nossa existência e amplia as possibilidades de troca entre as pessoas.

Entrei no “balé” com dois anos e uns quebrados de idade. Minha mãe tinha sido bailarina e professora, e eu achava muito sério aquilo. Gostava muito de frequentar as aulas, eram lúdicas e desafiadoras - além de me trazerem um sentido de pertencimento coletivo. Os exercícios eram mais voltados à consciência e expressão corporal do que à técnica do balé em si. Eu aplicava na família inteira a massagem que aprendi a fazer nos pés.

No fim do ano, teríamos uma apresentação, que seria mais uma brincadeira mesmo, em que um grande tecido branco dividiria a sala, e a professora indicaria uma parte do corpo para mostrarmos em movimento por cima dele. Usaríamos sapatilha, tutu e coque - para mim era balé mesmo. Acabei deixando as aulas antes disso, por questões financeiras da família. Mas, literalmente incorporei muitos aprendizados desse tempo.

Frequentei, por algum tempo, bem pequena, aulas de artes visuais com uma professora particular. Apenas me lembro de ser um apartamento com móveis de madeira, em que um balcão ficava em frente a uma janela luminosa, e nos sentávamos diante dela em bancos altos. Havia uma aura clássica no ambiente, e quadros que ela pintava. Na adolescência, fiz aulas particulares de artes também, mas com a Ana Amália Tavares Bastos Barbosa. Essas eram ótimas, foi um processo muito importante para minha formação, porque passei a ler sobre aquilo de que apenas ouvia falar ou observava.

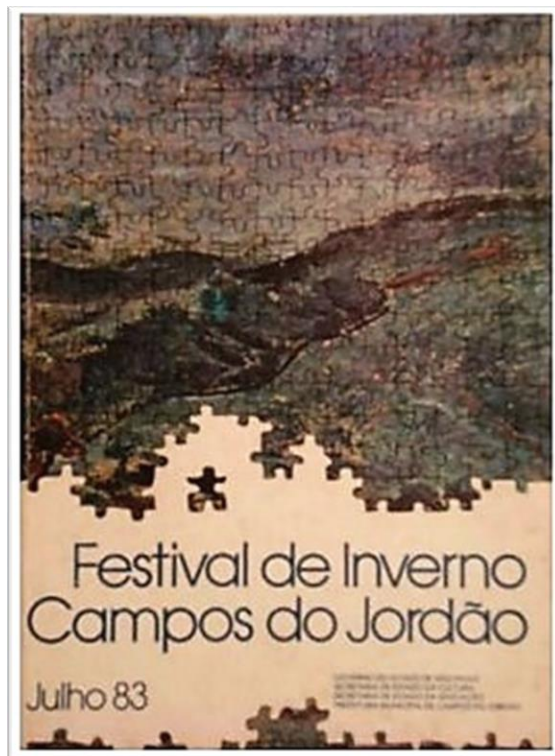
No Festival de inverno de Campos do Jordão de 1983, quando eu tinha quatro anos, ambos meus pais trabalharam como educadores. Foi um festival diferentes dos atuais, em que houve atividades para professores da rede pública estadual, e oficinas para crianças. Recordo-

² Atual Ensino Fundamental II

me das músicas ensaiadas pelo coral que meu pai ensaiou, (sei cantar duas delas até hoje), bem como da efervescência em torno das atividades acadêmicas e culturais em geral. Tudo acompanhado pela euforia do processo de redemocratização do país. Uma mistura inflamável: as artes com apelo coletivo e sua dimensão política em evidência, resgatando o impulso vivo do desejo de transformações sociais.

A tese de doutorado de Rita Bredariolli (2009), com o título “XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão: variações sobre temas de ensino da arte”, orientada por Ana Mae Barbosa, traz um panorama amplo da proposta pedagógica daquele evento para quem se interessar, foi de lá que emprestei, dentre várias outras que valem a pena serem visitadas, as imagens que ilustram o momento, a seguir:

Figura 1 - Catálogo do festival e crianças nas oficinas



Fonte: Acervo de Ana Mae Barbosa e fotos de Sérgio Pizoli

No Ateliê da Pinacoteca do Estado de São Paulo, que acontecia aos sábados, nós crianças escolhíamos o que iríamos fazer ao chegarmos no espaço, organizado em cantos. Eu achava isso o máximo. Podia passar todo o tempo na mesa do pirógrafo, desenhando com aquele metal incandescente na madeira, sentindo o cheirinho doce da fumaça - isto já por volta dos 6 anos de idade. Algumas crianças preferiam se fantasiar, outras pintar, outras ainda brincar com

argila. Tinha história e pipoca no intervalo. Essa vivência do ateliê me fez apreciar um sentido de liberdade de escolha que a escola não tinha.

Figura 2 – Imponente entrada da Pinacoteca, como me lembro dela na década de 1980



Fonte: Pinacoteca. Disponível em:
<<https://acervo.estadao.com.br/noticias/lugares,pinacoteca,8228,0.htm>> Acesso: 01 ago 2022.

O mesmo posso dizer do curso de fotografia para crianças na Oficina Cultural Três Rios (atual Oficina Cultural Oswald de Andrade). Cada uma das crianças recebeu para usar, durante o curso, uma câmera Yashica de plástico colorido com um filme de 36 poses, e saímos para fotografar nas ruas do Bom Retiro. Ao final, foi montada uma exposição com direito a *vernissage* com coquetel. De oficinas de fotografia participei também no Museu Lasar Segall, onde fizemos experiências com papel fotográfico em sala escura com lanternas.

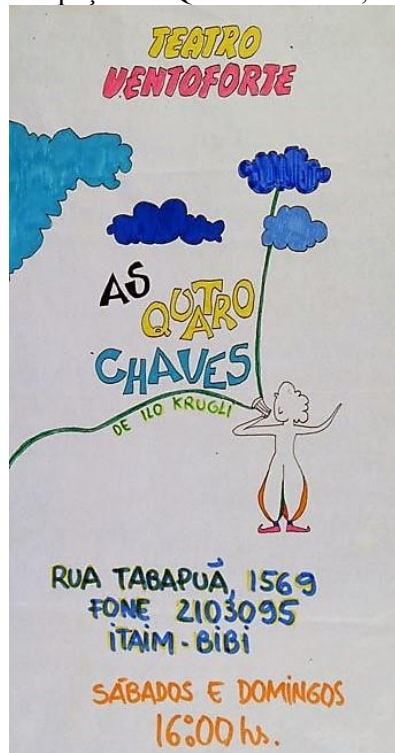
Figura 3 - Câmera Yashica colorida da década de 1980



Fonte: Click do Felix. Disponível: <https://www.facebook.com/commerce/products/c%3%A2mera--revisada--yashica-mf-3-super/5249365661795613/?ref=mini_shop_product_details&referral_code=null>. Acesso 22 ago. 2022

O Teatro Ventoforte e suas peças para o público infantil também marcaram muito a minha infância. Não sei quantas vezes assisti à peça “As quatro chaves”, de 1983. Eram momentos sublimes rodeada de bonecos gigantes, músicas originais, interatividade, confecção de bonecas, distribuição de pães quentinhos para tratar de temas cativantes e essenciais.

Figura 4 - Cartaz da peça “As Quatro Chaves”, de Ilo Krugli, 1983



Fonte: Centro Brasileiro Teatro para Infância e Juventude. Disponível: <<https://cbtij.org.br/1983-4-chaves-texto-e-direcao-ilo-krugli/>> acesso em 26 ago. 2022

No espetáculo As 4 Chaves há figuras no quintal, 4 desejos e 4 lugares onde andar e descobrir as chaves de um mistério, que se não é revelado totalmente, nos permite resgatar o afeto e compartilhar o pão quente que vem da terra, do ar, do fogo e das mãos dos homens. (...) Uma brincadeira poética que como

num parque de diversões popular e simples, vamos poder olhar o espelho e ver refletido nele o homem solitário, o homem que nasceu diferente, o homem que procura o pão para seus filhos e a grande mãe generosa que vai gerar todas as crianças possíveis. Brincando e cantando com o público (adultos e crianças), os atores procuram “As 4 Chaves” simbólicas que precisaríamos todos os dias para resgatar aquilo que de alguma forma nos foi roubado por um ladrão misterioso, que se não aparece no espetáculo é porque ele se perdeu no tempo (...)³

Estive, nos primeiros anos de vida, às voltas com nomes que se misturavam e se confundiam com os de familiares e amigos nas conversas que escutava no carro, na cozinha, quando os adultos estavam ao telefone, em eventos, ou enquanto carimbava envelopes da mala direta da Associação de Arte Educadores de São Paulo (AESP), para alguma divulgação, em pleno domingo.

Alguns desses nomes eram mais próximos mesmo, na realidade, e outros eram tão distantes quanto o século XIX. Espécies de territórios conceituais foram se formando na minha mente, organizando os diálogos entre as experiências e ideias associadas a elas, tendo os tais nomes como ponteiros de universos simultâneos e interconectados, referências e fontes para novas ideias e experiências. Correndo o óbvio risco de deixar muitos de fora, elenco alguns endereços desse mapa matricial:

Paulo Freire; Olivier Toni; Ilo Krugli; Mestre Liu (Pai Lin); Ana Mae Tavares Bastos Barbosa; Esther Proença Soares; Mariazinha Fusari; John Dewey; Rudolf Laban; Klaus Dieter-Wolf; Herbert Read; Viktor Lowenfeld; Edmund Feldman; Klaus Vianna; Hans-Joachim Koellreuter; Samuel Kerr; José Miguel Wisnik; Marco Antônio da Silva Ramos; Bertold Brecht; Jerusha Chang; Augusto Boal; Regina Machado, Isabel Marques; Tião Carvalho; Rosa Iavelberg; Luís Tatit; Mayumi Watanabe de Souza Lima; Christine Ballengee-Morris; Antônio Nóbrega; Ingrid Koudela; Karaí-Mirim; Paulo Portella; etc. Mais tarde, fui identificando os lugares dessas pessoas nas conversas, costurando, de um modo particular e nada científico, os nomes com as situações vividas e as ideias a elas relacionadas.

Acredito que, por ter vivenciado situações, em especial fora da escola, em que as crianças de zero a seis anos, inclusive eu mesma, éramos ouvidas e levadas em conta, e por ter tido intenso contato com a pesquisa e o trabalho na área da Arte Educação por meio do convívio

³ 1983 – As 4 Chaves – Ilo Krugli. Disponível em: <<https://cbtij.org.br/1983-4-chaves-texto-e-direcao-ilo-krugli/#:~:text=No%20espet%C3%A1culo%20As%204%20Chaves,e%20das%20m%C3%A3os%20dos%20homens>> Acesso: 06 ago. 2022

familiar, é que pude construir uma visão crítica em relação aos temas aqui levantados e problematizados.

1.3.3 Professora de pessoas de zero a seis anos

O título desta seção é uma provocação para pensarmos o que ocorre, de fato, com os bebês de cerca de até um ano e meio, na Educação Infantil, hoje em dia. Uma simples pesquisa num site de buscas revela que, na prática, muitas vezes o berçário não é considerado Educação Infantil. Muitas escolas se apresentam como “Berçário e Educação Infantil”, marcando diferenças. E, apesar de não haver essa distinção tão evidentemente na rede pública quanto na privada, por estar dividida entre CEI (0 a 3 anos) e EMEI (4 a 6 anos), pode ser que ela também ocorra.

Então, decidi falar do meu percurso profissional como professora de pessoas, e não de bebês *versus* crianças, uma vez que já atuei com pessoas dos seus zeros aos mais de sessenta anos, quando dei aulas de Filosofia na Educação de Jovens e Adultos na rede estadual de São Paulo.

Pois bem, não só de momentos “extravagantes”⁴ com as minhas professoras da infância se fez minha vida escolar e acadêmica. Antes de prosseguir, destaco que tive o privilégio de encontrar muitos profissionais competentes e amorosos entre aqueles que me ensinaram e me inspiraram como educadora. Apesar da injustiça que cometo ao não os elencar, calculo que não caberiam aqui tantos nomes, mesmo contando apenas os de que me lembro.

Em 2008, minhas colegas de trabalho Alessandra Arrigoni, Natália Bortolaci, Sheila Cruz e eu estávamos em um evento acadêmico, a VI Semana da Educação da Faculdade de Educação da USP. Fizéramos uma pequena pesquisa sobre a nomenclatura e condições de trabalho das professoras nas creches universitárias do Estado de São Paulo.

Buscávamos o reconhecimento da nossa função de professoras nas creches da USP, o que só veio a ocorrer por via judicial em 2020 - 24 anos após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconhecer a Educação Infantil como Educação Básica, e as profissionais no exercício do magistério como professoras.

O nome do nosso trabalho era um pouco ambicioso: “Identidade de Professores 12 anos após a LDB: A Educação Infantil nas Universidades Públicas Estaduais de São Paulo”. A

⁴ Expressão emprestada da saudosa professora Lisete Regina Gomes Arelaro, que a usava muito para adjetivar algo que, em princípio indesejável, não se queria expor ou julgar de pronto.

professora Lisete Regina Gomes Arelaro assumiu a inscrição no evento como docente responsável, e pudemos apresentá-lo.

Com toda honestidade intelectual, uma estudante que assistia à apresentação nos perguntou por que acreditávamos que deveríamos ser reconhecidas como professoras. Parecia muito nova para as pessoas a ideia de que trocar fraldas e fazer uma criança dormir poderia conviver, no mesmo dia, com planejamentos, reuniões e formações sobre concepções de infância, finalidades da educação etc.

Respondemos que, de acordo com a lei brasileira vigente, esse é o nome dado à profissional que, como nós, atua com crianças e adolescentes na Educação Básica, exercendo atividades de planejamento, gestão e organização dos tempos, espaços e materiais, com finalidades educativas, em contextos institucionais.

Hoje, penso que essa questão polêmica sobre o nome “professora” na Educação Infantil, compreendida de zero a seis anos, ainda está sendo respondida, conforme ganhamos autonomia e podemos nos distanciar da escolarização. Se em algum momento futuro “professora” não for o melhor nome, ainda assim não podemos retroceder quanto à profissionalização, legitimidade de acesso a direitos e valorização da função.

No início da vida adulta, eu primeiramente achei que queria ser jornalista. Quando saí do colegial, não passei na Fuvest para o curso de jornalismo, e a Faculdade Cásper Líbero, quando fui tentar saber a razão do meu nome não aparecer em nenhuma lista de classificação, disse que perdeu minha prova de vestibular, de modo que tampouco fui cursar essa faculdade. Para não fazer cursinho, porque decidira não querer mais assistir aulas de química, fui cursar uma segunda opção de interesse, que era Letras Tradução e Interpretação (português- inglês), na Faculdade Ibero Americana, hoje já extinta, comprada por algum conglomerado empresarial de educação.

Eu fazia algumas traduções, e era concursada na Embratel, que na época era uma empresa federal. Lá, fui operadora internacional (telefonista, só que sem o telefone), e passei a agente de implantação de rede de dados quando ela foi comprada pela empresa americana MCI. Fui demitida pouco mais de um ano depois, porque decidira não cursar engenharia de telecomunicações conforme determinado. Neste ponto, eu já tinha saído da Ibero Americana e cursava Filosofia na USP.

Registro brevemente que, na Filosofia, me identifiquei mais com as três seguintes áreas: Ética e Filosofia Política; Estética; Teoria do Conhecimento e Filosofia da Ciência. Trago comigo, como recursos: a maneira característica daquela faculdade ensinar os seus alunos a ler

textos teóricos - a hoje polêmica “leitura estrutural”⁵; um panorama amplo das questões que a humanidade vem historicamente se perguntando - que me parecem não se diferirem muito, por sua natureza, daquelas com as quais as crianças se ocupam; e o princípio de buscar organizar o pensamento com o maior rigor possível.

Depois de sair da Embratel, fui monitora da ação educativa da Bienal Brasil +500, que tinha como tema os 500 anos do Brasil. Tive também uma bolsa-trabalho, uma modalidade de auxílio que era concedido pela Coordenadoria de Assistência Social da universidade, neste caso para ajudar a montar um banco de dados de alunos de pós-graduação do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP (MAE – USP).

Dava aulas de dança do ventre e cursava tudo o que podia no curso de árabe na Letras, como optativas do curso de Filosofia. Antes e depois de entrar na creche, realizei trabalhos como guia turística, *baby-sitter*, recepcionista de clínica de Medicina Tradicional Chinesa, vendedora de loja de bolsas e sapatos, autora de material didático para editoras e para EAD, entre outros, não exatamente nesta ordem.

Tudo isso para dizer que não planejei ser professora de Educação Infantil, nem mesmo quando já o era. Nunca tinha entrado numa creche antes da creche Pré-Escola Oeste. Certa vez, saindo do MAE, no ano 2000, encontrei um pai com uma bebê sorridente e encantadora no ponto de ônibus. Ela tratou de puxar assunto sem falar e, durante a conversa, o pai me contou que acabara de buscá-la, ali perto. Mas, mesmo assim, apenas quando soube do concurso que prestei, foi que tomei conhecimento do fato que existiam creches na universidade.

Quando entrei na Creche Pré-Escola Oeste, reencontrei aquela bebê sorridente. E fiquei por uma semana fazendo anotações em um caderninho, até que a coordenadora pedagógica na época, Rose Mara Gozzi, achou que eu já tinha observado o suficiente e que era “hora de começar a interagir com as crianças”. Acho muita graça nisso, até hoje.

Minha maior preocupação, naquele momento, era saber como decorar o nome de tantas crianças, como as minhas colegas sabiam fazer. Depois entendi que elas não decoravam nomes, elas conheciam as pessoas. Claro! “Por que ele te obedece, e a mim nem escuta?” – perguntei. “Já são alguns anos de *tête-à-tête* entre nós” – respondeu a colega Valéria Livoneze fazendo um gesto de ida e volta com o dedo indicador. Entendi que, diferentemente dos equipamentos da Embratel, aquele trabalho demandaria outro tipo de construção e envolvimento.

⁵ Para mais informações: FLECK, A.O. “Mal-estar na filosofia nacional Leitura estrutural: impasse e críticas” Disponível: http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/39236/1/ARTIGO_Mal-estar%20na%20filosofia%20nacional.%20Leitura%20estrutural%20impasse%20e%20cr%C3%ADticas.pdf. Acesso 05 set. 2022

Nesse meu primeiro ano, fui designada a ser professora volante no módulo 2, de crianças de quatro a sete anos, para conduzir o “Ateliê de Percurso”, projeto que começara a partir de propostas surgidas nas formações em serviço, e que tinham relação com uma compreensão da Abordagem Triangular sistematizada pela Ana Mae Barbosa⁶, via Rosa Iavelberg, em diálogo com a Escola da Vila.

Em poucas palavras, essa abordagem está fundamentada no tripé contextualizar; ler (apreciar); e fazer arte, como ações necessárias e complementares para a aprendizagem em artes. Essa formação para o ateliê acontecera antes da minha entrada na instituição, mas estava bem documentada e pude trabalhar com ela.

A Creche guardava os materiais para esse ateliê em um carrinho com rodinhas, que podia circular a diversos espaços. Eu arrumava-os com materiais diversos, delimitava cantos com livros e jogos relacionados às artes visuais, (não havia, à época, recursos digitais acessíveis).

Cada grupo de crianças frequentava o ateliê uma vez por semana, e fazíamos apreciação e conversas sobre o que tinham produzido, no dia seguinte. A partir disso, havia troca de ideias e técnicas entre as crianças, e alguma delas que quisesse continuar pesquisando como realizar algo por várias semanas, recebia dicas de colegas. Acredito que a maior contribuição desse ateliê tenha sido poder fazer com que as crianças pequenas parassem para olhar e pensar sobre o que produziam, e conversassem entre si.

Durante os quinze anos em que lá trabalhei, tive a oportunidade de atuar nos seis agrupamentos etários, sendo que a maior parte deles com crianças de zero a três anos, e por quatro anos na Oficina de Informação, a biblioteca interativa. A Oficina de Informação foi resultado de uma parceria entre o Programa Serviços de Informação em Educação (PROESI), coordenado pelo professor Edmir Perroti, (ECA USP), e a creche, sob a direção de Marie Claire Sekkel.

A carinhosamente chamada “Oficina” já foi objeto de muitas pesquisas, como o mestrado de Rose Mara Gozzi Carnellosso (2005) e o doutorado de Radamés Alves Rocha da Silva (2019), ambos pela Escola de Comunicação e Artes da USP. Destaco aqui três dos fundamentais princípios que ela incutiu na nossa creche: o de que a biblioteca deve ser um espaço aberto, acolhedor e vivo; o de que as crianças são produtoras de cultura em diálogo com o mundo que as envolve; e o de que a experiência coletiva das crianças na comunidade da creche

⁶ Para saber mais: Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo. Disponível: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/71934>>. Acesso 05 set. 2022

é mais importante do que a perenidade dos materiais e, portanto, devemos promover o livre acesso.

Terminei o bacharelado e a licenciatura em Filosofia, fiz uma especialização em Dança e Consciência Corporal nas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) e, apenas após sete anos de ter entrado na Creche Pré-Escola Oeste, foi que decidi seguir a profissão e cursar Pedagogia. Demorei para fazer uma escolha mais definitiva pela Educação Infantil, mas em 2007 ingressei enfim na Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da USP. Tenho para mim que, se não fosse a potência do trabalho da Creche Oeste, talvez não tivesse trilhado esse caminho, que tem sido muito gratificante até aqui.

A Creche foi um local de grandes aprendizados. Considero o período em que estive lá como minha mais relevante experiência de formação profissional na área. Longe de ser um lugar perfeito era, contudo, um ambiente em que o sim precedia o não, na maioria dos casos, para as ideias de todos os sujeitos; em que a aposta nas crianças muitas vezes vencia preconceitos; em que se buscava relações democráticas e construções coletivas; em que o espaço e seus usos refletiam esses princípios.

Tinha uma gestão que não evitava conflitos necessários, e um coletivo de funcionários, dos diversos setores, que debatia suas práticas, estando relativamente abertos a transformações. Infelizmente, a Creche foi encerrada pela gestão do reitor Marco Antônio Zago em 2017, de modo muito desastroso, causando danos pessoais e profissionais que reverberam em todos os atingidos por essa decisão.

Aprendi muito com as leituras e discussões propostas nas formações em serviço e nas reuniões de orientação pedagógica. Conjuntamente a formações em outros espaços, como a FEUSP, novos nomes foram se unindo à minha antiga lista de referências, num fluxo causou, na maioria das vezes, ampliação de possibilidades: Ana Lúcia Goulart de Faria; Edgar Morin; Zilma Ramos de Oliveira; Giles Brougère; Franklin Leopoldo e Silva; Jerome Bruner; Marcos Ferreira; Lúcia Lombardi; Carl Rogers; Marina Célia Moraes Dias; Leon Kossovitch; Maria Amélia Pereira (Péo); Loris Malaguzzi; Milton Santos; Pablo Ruben Mariconda; Maria Carmen Silveira Barbosa; Susana Igayara; Alfredo Hoyuelos; Tizuko Morchida Kishimoto; Emília Ferreiro; Rudolf Steiner; Fraulein de Paula; Donald Winnicott; Fúlvia Rosemberg; Sonia Kramer; Jorge Larrosa; Marilena Chauí; Rita Coelho; Mônica A. Pinazza; Jean Piaget; Daniela Finco; Lev Vygotsky; Maria Letícia Nascimento; Henri Wallon; Lydia Hortélio; Lella Gandini; Yves de La Taille; Silvana Mantovani; Michel Foucault; Paulo Sérgio Fochi; William Corsaro; Patrícia Dias Prado; Danilo Russo; etc.

Apreendi também com as professoras mais experientes. Há aspectos do trabalho sobre os quais não é possível conhecer apenas lendo, ouvindo ou observando. E “saberes” que são demasiado contextuais para serem generalizados, sendo imprescindível a vivência das situações cotidianas.

Havia conflitos culturais e geracionais, naturalmente, mas também respeito. Certa vez, estive numa escola em que muita gente trabalhava de um jeito parecido com o meu, e foi um pouco desmotivador. Poucas coisas contribuem tanto com a qualidade de um trabalho quanto a diversidade entre aqueles que participam dele.

Esse aspecto sutil me leva a crer ainda mais na importância da presença integral na experiência, bem como na prática do diálogo - verbal ou não-verbal - para a criação de conhecimento, especialmente no contexto de atuação profissional. No caso da Creche, observei que houve importante transmissão de “saberes” no desenrolar da nossa atuação coletiva como professoras - a qual penso não poderia ter ocorrido em processos exclusivamente acadêmicos, por exemplo. Observei que o resultado do que se faz junto jamais será o que uma pessoa faria por si mesma, e guarda consigo o valor intrínseco da troca de “saberes”.

Os “saberes”, entidades misteriosas, são designados por esse termo que, atualmente, é questionado por quem discute estratégias contra o colonialismo. Isto porque ele tende a hierarquizar o conhecimento entre diferentes grupos sociais. Os “Saberes” nada mais são do que conhecimento, e quem não entende isso não chegou ao século XXI. Por fim, os tais “saberes” são algo que não se deveria desejar perder pelo caminho das contínuas mudanças pedagógicas.

Quem detêm os “saberes” sobre a educação das infâncias no Brasil são majoritariamente mulheres negras, historicamente responsáveis pelas crianças. Desvalorizadas, assim como a própria infância. Acredito que devemos cada vez mais estudar sobre todas as pedagogias da infância, mas não para substituir os “saberes” por “conhecimento”, e sim para tomar consciência deles, transformando o que for pertinente, formulando e expressando o que eles nos ensinam, podendo, deste modo, defender com propriedade suas qualidades.

Na Creche Oeste, aprendi e busquei contribuir. A escuta às crianças bem pequenas, que fez parte da minha infância, levei comigo - num momento propício, em que a instituição investia no estudo sobre projetos de trabalho e sobre a pedagogia italiana, em especial aquela que foi sistematizada na cidade de Reggio Emilia, tendo como referência o educador Loris Malaguzzi.

A partir da visita que fizemos a uma exposição de projetos das escolas infantis dessa cidade, na Escola Italiana Eugenio Montale, em São Paulo, em 2002, muitos *insights* ocorreram para o coletivo das professoras. A exposição materializava ideias com as quais vínhamos tendo

contato, mas não arriscávamos levar tão longe. Desenhava no espaço, com formas e cores, os processos vividos com as crianças no contexto reggiano. Para mim, foi também o reconhecimento de elementos muito familiares de educação numa forma de apresentação atualizada, diversa, inspiradora e libertadora.

As pedagogias das escolas infantis e creches italianas de outras regiões também trouxeram e trazem contribuições para pensarmos nosso trabalho na Educação Infantil brasileira, e até mesmo as diretrizes nacionais daquele país podem ser interessantes. Porém, tento sempre prestar atenção para não as abordar de forma colonizadora - essas ou qualquer outra proposta surgida em contextos diversos aos nossos próprios. As boas pedagogias, como propostas necessariamente contextualizadas, surgem da relação direta com a realidade em diálogo com os outros diversos conhecimentos. Parece uma obviedade, mas muitas vezes não é assim que as coisas acontecem.

E foi assim que me tornei professora de pessoas de zero a seis anos.

1.4 Objetivos e subjetivos – enfim, o mestrado

Puxando o fio da memória, tenho que o tema da pesquisa que procurei levar a cabo – abordando experiência, Arte Educação e Educação Infantil - me acompanha há algum tempo. A primeira vez em que ouvi falar de John Dewey foi quando fiquei encarregada de ir buscar um livro encomendado a um sebo, para a bibliografia de pesquisa do mestrado da minha mãe, em 1989. O texto ali relevante era “Tendo uma Experiência”, o quarto capítulo do livro “Arte como Experiência”, de 1934.

Em 2007, o meu TCC de conclusão da especialização em dança e consciência corporal na FMU se chamou “Dança do Ventre como Experiência Completa”, em referência justamente a esse texto. No Congresso Paulista de Educação Infantil de 2009, inscrevi o trabalho “Ética, estética, documentação e o Projeto Crescer”, que contava sobre um trabalho realizado com as crianças de três anos da Creche Oeste em 2008, tendo como referência, entre outras ideias, essas dimensões complementares e simultâneas da experiência, (ética e estética), de acordo com Dewey, e o papel da documentação pedagógica em consonância com elas, de acordo com o espanhol Alfredo Hoyuelos⁷. Estive elaborando, nesse percurso, questões sobre as relações entre a experiência, o formar/educar e o ser.

⁷ Tive a oportunidade de assistir a uma palestra sua aqui no Brasil sobre Documentação Pedagógica no início dos anos 2000, em que falou das dimensões ética e estética da documentação. Estou devendo

Em 2009, tive a oportunidade de participar de um grupo que foi a uma viagem de estudos em Parma, na Itália, com a professora Mônica Apezato Pinazza. Foi algo inusitado, pois eu não sabia que existia um convênio entre a *Università degli Studi di Parma* e a FEUSP, por meio do grupo Contextos Integrados de Educação Infantil, coordenado pela própria Mônica e pela professora Tizuko Morchida Kishimoto.

Uma orientanda da minha mãe na época, e hoje amiga, Zildete Torres Perres Camilo, colocou meu nome, sem eu saber, em uma lista de interessados no programa. E lá fui eu como aluna da graduação para a “*Visita e seminari di studi negli asili nido di Parma*”. Tivemos palestras com pessoal técnico da prefeitura, professoras e coordenadoras das creches e docentes da universidade. Visitamos, cada grupo, uma creche diferente. Pude entender melhor algumas diferenças entre o contexto de lá e o daqui.

Aproveitei para conhecer, num dia de andanças sozinha, o *Centro Internazionale Loris Malaguzzi* em Reggio Emília, que era razoavelmente perto. Tinha uma exposição muito legal com experimentos interativos de ótica para crianças - depois vim a saber que é um laboratório do instituto, que se chama *Atelier Reggio di Luce*.

Pude perceber que os valores que aprendemos da pedagogia da infância italiana estavam presentes em todos os materiais que encontrei sobre a cidade - não apenas nos dos serviços educativos - uma “*Città delle persone*” dizia o slogan das publicações disponíveis no escritório de acolhimento da prefeitura.

Pareceu-me que havia uma espécie de gestão educativa da cidade como um todo, um cuidado ético e estético generalizado, o que me levou a ampliar a noção de experiência na educação. De alguma forma, aquilo tudo me remeteu também a Paulo Freire, que teve o cuidado de pedir ao artista visual Francisco Brennand que fizesse os desenhos das fichas para serem usadas com os trabalhadores da célebre experiência de alfabetização em Angicos, no Rio Grande do Norte.

Figuras 5 e 6 - Desenhos de Francisco Brennand para o plano nacional de alfabetização



Fonte: Instituto Oficina Cerâmica Francisco Brennand. Paulo Freire, 100 anos: pensador superará os que nutrem ‘amor à morte’. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/splash/colunas/pagina-cinco/2021/09/20/paulo-freire-100-anos-pensador-superara-os-que-nutrem-amor-a-morte.htm>> Acesso: 06 ago. 2022

Em 2010, no último ano de graduação em Pedagogia, cursei uma disciplina como optativa na Escola de Comunicações e Artes, chamada Fundamentos da Aprendizagem Artística, com a professora Regina Machado.

Durante esse curso, foi ganhando força para mim a ideia de que a Educação Infantil, da forma como a presenciava e vivenciava na Creche Oeste, tinha alguma relação com a Arte Educação. Não apenas pela minha relação informal com esse campo, mas também pela identificação com reflexões que nos que chegavam em nossas formações continuadas em serviço.

Também foi ganhando força a ideia de que a atuação docente poderia se aproximar de uma ideia de processo criativo. Ocorreu-me então, que a pedagogia italiana, ao menos a de

Reggio Emília, bebera de fontes parecidas com as da Arte Educação brasileira, uma vez que a pedagogia de Loris Malaguzzi e as primeiras escolinhas de arte do Brasil idealizadas pelos pioneiros Augusto Rodrigues (RJ) e Noemia Varela (PB), são florescências entre si contemporâneas. Essas relações foram exploradas no âmbito desta pesquisa.

Em 2015, participei como aluna de extensão universitária de uma disciplina de pós-graduação da FEUSP que se chamava “Políticas Públicas para a Pequena Infância: aspectos instigantes em três realidades distintas – Brasil, Suécia e Itália”, que fora ministrada pelas professoras Ana Lúcia Goulart de Faria e Lisete Regina Gomes Arelaro.

Nessa época, estava em franco debate a questão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e havia fóruns de participação da sociedade nos quais, supostamente, eram ouvidas as propostas e sugestões de diferentes grupos técnicos e políticos - talvez na prática fossem mais ouvidos os grupos econômicos mesmo.

Recordo-me de que muitas pessoas da área da Educação Infantil, incluindo as professoras da disciplina, eram contrárias a uma BNCC para esse nível da Educação Básica. A principal crítica era o risco que se corria de haver um processo de escolarização da Educação Infantil, que é educação, mas não escolar.

Já havia documentos - referenciais e diretrizes - para orientar a Educação Infantil, e “currículo” não seria um termo apropriado para se referir à educação de crianças pequenas. Ora, o entendimento de “currículo” pode sim ser ampliado, mas compreendo que se tratava de, principalmente, não apoiar medidas que pudessem vir a servir para a fixação de conteúdos mínimos comuns, em nível nacional, para as crianças bem pequenas.

Apesar de não serem contra todas as ideias pedagógicas que constariam na BNCC, em princípio - como os Campos de Experiência - alertavam que elas poderiam sofrer mudanças a qualquer momento, atingindo todas as crianças do país, sem um olhar para especificidades regionais. Não seria difícil, por exemplo, criar avaliações em larga escala para as crianças pequenas a partir de mudanças curriculares sustentadas pela BNCC.

Ainda em 2015, seguimos com a polêmica no Congresso Paulista de Educação Infantil que aconteceu na UFSCar. Houve uma mesa de debate acalorada em que estavam presentes autores da BNCC como Maria Carmen Silveira Barbosa (Lica) e Paulo Sérgio Fochi. Enquanto algumas pessoas questionavam por que eles tinham ido no MEC se dispor a fazer a seção da Educação Infantil da BNCC, se “ninguém estava pedindo”, outras perguntavam o que eram os tais “Direitos de Aprendizagem” e “Campos de Experiência”.

Eu, meio fatalista, estava interessada nos desdobramentos políticos da discussão, mas também pensava: “Bom, vão aprovar a BNCC de qualquer forma, melhor eu saber mais sobre

ela e os tais campos de experiência”. E logo, num esforço otimista, pensei: “Então que se construa um entendimento de campo de experiência que seja o melhor possível. Afinal, ninguém deveria usar a palavra “experiência” levianamente”.

Assim surgiu a curiosidade sobre o termo “campo de experiência” e sua história. E uma espécie de militância conceitual em torno dele, em favor do que aprendi nas vivências com a Arte Educação e na Creche Pré-Escola Oeste. Por sorte, não fui a única nem muito menos a primeira a pensar na necessidade dessa definição, de modo que tenho encontrado leituras interessantes. Penso que a BNCC trouxe uma oportunidade de escrever sobre o conceito de experiência.

E eis então o objetivo principal desta pesquisa: Definir um conceito de experiência, aprofundar sua compreensão, e assim contribuir para entendimentos de experiência e dos campos de experiências que nos tragam repertório para pensar e discutir a Educação Infantil em suas especificidades, com uma maior amplitude criativa.

Em princípio, cogitei pesquisar as relações entre teóricos que fundamentam a Arte Educação e a abordagem pedagógica de Reggio Emilia, procurando convergências. Encontrei algumas pistas, mas este é não é o foco da pesquisa.

Também pensei em estudar as relações entre a Arte Educação e a Educação Infantil no Brasil (continuo achando este um tema muito bom), porém tampouco é o foco desta pesquisa.

E pensei ainda na questão da formação de professoras para os sentidos ético e estético da educação, bem como na importância de experiências significativas tanto para professoras quanto para crianças.

Acreditava que, por esses caminhos, poderia discutir os campos de experiência e melhor defini-los. Mas, como escrever sobre o indizível? Por isso, imaginei que uma Pesquisa-Ação poderia ajudar, me parecia que ao menos na experiência *in loco* poderiam ser construídos mais desses conhecimentos não escritos.

Em 2016, apresentei um projeto de mestrado para a seleção na área de Sociologia da Educação, na FEUSP. Ele foi aprovado e cheguei até a etapa da entrevista. O entrevistador me questionou sobre a pertinência de estudar um documento que nem estava aprovado ainda. Para mim, nem faria mais diferença a aprovação da BNCC para que fosse importante um debate sobre o tema.

O projeto se chamava: “Campos de quais experiências? Um estudo sobre as bases teóricas, o universo conceitual e as possíveis influências da proposta da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC) sobre as práticas pedagógicas de creches”. Certamente teria que reduzir ao menos uns 50% desse título. Acabei não conseguindo a vaga.

Deixei um pouco de lado o mestrado pois, em 2017, quando eu estava trabalhando emprestada à FEUSP, no Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (Labrimp), a Creche Oeste foi fechada, causando muita movimentação da comunidade, da qual participei o quanto pude.

Nesse contexto, conheci a orientadora desta pesquisa, a professora Fraulein Vidigal de Paula, na Ocupação Creche Aberta. Foi durante uma mesa organizada pela Rede Não Cala da USP, em comemoração aos seus dois anos e em defesa da Creche Pré-Escola Oeste. Depois disso, naquele mesmo ano, participamos da fundação do Centro de Estudos e Defesa da Infância da USP, o CEDIn, que em 2022 está completando cinco anos.

Em 2019, enfim, apresentei novamente o mesmo tema de mestrado em certa medida adaptado para a seleção no Instituto de Psicologia, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Fui aceita na área de concentração Desenvolvimento e Aprendizagem.

O título do projeto pouco mudou: “Campos de quais experiências? Os conceitos de campos de experiência e experiência na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, e seus reflexos na prática educativa em creches”. Como o título sugeria, a ideia sempre foi fazer um trabalho em campo. Mas, a pandemia da covid 19 forçou uma guinada de 180° na pesquisa, e de tanto querer observar contextos externos para buscar respostas, terminei precisando falar de mim mesma para contextualizar as questões de pesquisa que levantei e busco discutir nesta dissertação: o que são os campos de experiência da BNCC, qual é a experiência que podemos ter como referência teórica para a Educação Infantil, e qual sua relação com a dimensão estética da criação de conhecimento.

1.5 Metodologia de pandemia – caminhos da pesquisa

Eu com meus pés de bigorna mergulhados
Em trezentos e sessenta graus de branco infinito
O sentindo do sentido sentido, qual seja?

Lançar ao mar anzóis de algodão?
Soprar ao vento pedras?
Reunir cacos de espuma?

Acorrentar a nuvem vaporosa...
Contar grãos de areia, até o fim!
Pesquisar não é preciso, viver é urgente.⁸

⁸ Poesia “Metodologia de Pandemia” escrita como atividade da disciplina PSA5996-1 Estudos e Práticas Menores de Escrita na Produção de Pesquisa em Psicologia no segundo semestre de 2021

Comecei o ano de 2020 animada por ter passado na seleção do mestrado. Fiz a matrícula presencialmente e estava certa de que iria passar ótimos momentos nas bibliotecas e matando as saudades do restaurante universitário, o “bandejão”. Mas... não foi isto o que aconteceu.

Deu tempo apenas de assistir a uma aula presencial da disciplina “Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil”, na FEUSP, com a professora Tizuko Kishimoto, e a três aulas de uma disciplina condensada de metodologia chamada “Pesquisa em Educação e Ciências Sociais - Métodos e Técnicas” com a Professora Kimi Tomizaki. A partir daí, foram oito disciplinas cursadas no quarto. Em meados de 2021, postei no Facebook:

Eu nunca consegui estudar em casa. Desde criança. Eu ia da escola para qualquer outro lugar: banco de praça, biblioteca pública, salão de prédio, escritório do avô, praça de alimentação de shopping, ponto final de ônibus. Perdi as contas de quantas vezes apaguei as luzes das bibliotecas das faculdades. Do ano passado para cá, foram 8 disciplinas de pós no meu quarto. (...). Daqui a duas semanas preciso entregar a qualificação do mestrado. Continuo sem me acostumar com esta condição, mas vai ter que sair um texto. Torçam por mim.⁹

Os amigos virtuais foram muito solidários e enviaram respostas de incentivo. Pudera: oito disciplinas no computador, um emprego temporariamente virtual de “prô de creche youtuber”, uma querida sobrinha de um ano diariamente na lida presencial, e um remédio controlado depois, tudo no mesmo espaço físico, e ainda não me acostumara com o sistema pandêmico, tendo tudo ainda por escrever. Mas, o universo se sensibilizou e escrevi a qualificação em Cotia, na casa de uma das minhas tias, graças a Deus.

A proposta do plano de trabalho originalmente apresentado na seleção do mestrado, em 2019, contemplava uma parte de fundamentação teórica sobre os campos de experiência, outra sobre o conceito de experiência em si, e uma produção de material, provavelmente a partir de uma Pesquisa-Ação em uma creche.

A ideia era acompanhar os reflexos da BNCC recém aprovada no contexto de alguma instituição que estivesse discutindo os campos de experiência na Educação Infantil, para ver como se produziram sentidos para essa expressão, tanto teoricamente quanto nas ações educativas. Assim, para além de pesquisar a origem e significado do conceito, eu tinha interesse em observar e participar dos desdobramentos da BNCC no dia a dia de uma creche.

⁹ Fonte: HELENA, Ana H de (2021, 16 de outubro). Recuperador de [HTTPS://
https://www.facebook.com/anahelena.rc/posts/10227634289705662](https://www.facebook.com/anahelena.rc/posts/10227634289705662)

Porém, com o fechamento das instituições educativas, como medida preventiva contra a disseminação da Covid-19, a partir de março de 2020, tornou-se praticamente impossível contar com essa possibilidade, pois não havia previsão de reabertura de creches. O tempo foi passando, e foi ficando cada vez mais claro que a Pesquisa-Ação não aconteceria.

Houve, então, diversas tentativas de reorientação da pesquisa. Uma das ideias foi dar um peso maior à discussão teórica e, talvez, pensar em coletas de dados possíveis no momento pelo qual passávamos, como questionários via a ferramenta virtual Google Forms, ou entrevistas via *WhatsApp*, *Google Meet* ou *Zoom*. Ferramentas com quais aprendemos a nos familiarizar. Elaborei algumas dessas entrevistas sem saber ainda se as faria. Não as fiz.

Como forma de seguir trabalhando, enquanto não se solucionavam essas questões, investi em cursar os créditos das disciplinas. Também realizei busca, seleção e leitura de alguns dos textos levantados, bem como conversas informais pedindo indicações. Também assisti a algumas “Lives” no *Facebook*, *YouTube* e *Instagram* (outra novidade da vida acadêmica destes tempos). Tomei contato com metodologias como Bricolagem e Cartografia, que me ajudaram a pensar novos formatos para a pesquisa – apesar dela não se enquadrar em nenhuma das duas.

Algumas disciplinas cursadas foram importantes para o percurso da pesquisa. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil⁸, ministrada pela professora Tizuko Morchida Kishimoto, no primeiro semestre 2020, foi responsável pelo meu retorno à sala de aula como aluna e à escrita acadêmica. Também foi de grande valia a bibliografia disponibilizada e a discussão sobre a brincadeira no ambiente escolar. Pude fundamentar melhor minha defesa do brincar como atividade livre e voluntária.

A disciplina “O desenvolvimento da criança e o progresso social: reflexões sobre os temas da tradição e da inovação pedagógicas nos discursos educacionais do século XX”⁹, do segundo semestre 2020, ministrada pela professora Ana Laura Godinho Lima, discutiu a questão do discurso moderno nas reformas educacionais do século XX, a concepção de sociedade que subjaz esse discurso, e suas consequências para as práticas pedagógicas. Pude fazer uma leitura cuidadosa da BNCC para o trabalho de conclusão, analisando o quanto ela traz de valores ligados a uma sociedade para qual a educação serve como formação de pessoal para manter os propósitos do sistema econômico.

Em “Estudos e Práticas Menores de Escrita na Produção de Pesquisa em Psicologia”, no segundo semestre 2021, com Sílvia Galesso, pesquisadora orientanda de pós-doutorado com Adriana Marcondes Machado, fizemos oficinas de escrita e leituras sobre diversas formas de narrativas e de organização de pesquisas. Destaco as propostas de escrita conjunta, em que os pesquisados participam da elaboração das narrativas junto com os pesquisadores. E aspectos da

obra de Foucault que eu não conhecia, como a ideia de escrita como experiência, trazendo uma concepção de experiência que vai bastante ao encontro a que tenho pesquisado e penso ser compatível com os campos de experiências na Educação Infantil.

Por último, a disciplina “Seminário Avançado de Pesquisa em Psicologia Cognitiva e Linguagem II”, coordenada pela professora Fraulein Vidigal de Paula, no segundo semestre de 2021, foi de grande ajuda para a discussão das pesquisas de todas as alunas participantes, e serviu de apoio no momento de distanciamento físico da universidade e das pessoas, o que a meu ver dificultou bastante a interlocução e troca de ideias na pós-graduação.

Tive ainda a oportunidade de realizar o Estágio PAE na disciplina “Psicologia da Aprendizagem”, obrigatória do curso de graduação do Instituto de Psicologia, no primeiro semestre de 2021. A disciplina ocorreu de modo remoto e foi ministrada pelas professoras Maria Isabel Leme e Fraulein Vidigal de Paula. Como não fiz a graduação em Psicologia, pude ter contato com ideias importantes da área que dialogam com questões da Educação.

As leituras que realizei durante 2020 e 2021, com bibliotecas fechadas e meu computador se recusando a configurar o sistema da USP que dá acesso aos sites de artigos científicos, foram conseqüentemente de livros que já possuía em casa, e textos em PDF indicados pelas professoras das disciplinas que cursei; compartilhados por colegas ou encontrados na internet de livre acesso. Os materiais que tenho em formato digital, os tenho armazenados na pasta do Google Drive “Levantamento bibliográfico Ana H”, para quem se interessar, disponível no link: https://drive.google.com/drive/folders/1-r5KQ01uB3ZOjzlFeEskvV_r8Non-W4o?usp=sharing.

Busquei também teses e dissertações de 2015 a 2021, em português, que tivessem como palavras-chave ou em seus títulos: BNCC; ou Educação Infantil e Campo(s) de Experiência(s). Realizei a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Selecionei alguns dos trabalhos encontrados e os organizei por proximidade de interesse.

As tabelas de Excel com os resultados das buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações se encontram em pasta no Google Drive porque não foi possível baixá-las e adequá-las a um formato legível no Word. Apenas a título de curiosidade, porque não é material tratado para ser apresentado, o acesso se dá pelo link: https://drive.google.com/drive/folders/144pX5YFVC_losozuKtve0R8aJveQIXY?usp=sharing.

Já os resultados das buscas no banco de teses da CAPES estão legíveis e se encontram selecionados e listados ao final deste capítulo. O intuito dessa listagem é o de compartilhar as informações para conhecermos o que tem sido escrito sobre a temática da BNCC em relação aos campos de experiências, mas não dialoguei com nenhuma dessas teses e dissertações na escrita da pesquisa, que se enveredou por outros caminhos, apesar das temáticas semelhantes.

Estive, paralelamente, buscando referências bibliográficas sobre as concepções de “experiência” para Immanuel Kant, Michel Foucault; Walter Benjamin; Rudolf Steiner, John Dewey e Jorge Larrosa – conforme surgiam esses nomes a partir de conversas informais, nas redes sociais ou presenciais, com colegas como Elina Elias de Macedo, Sylvie Bonifácio Klein, Ivan Ferreira Santos de Carvalho, Christina Rizzi, Ângela Rizzi, Regina Rizzi entre outros. Conforme conversa com minha orientadora, selecionei aquelas que melhor se relacionavam com a pesquisa e com a discussão que busquei fazer.

Por meio do contato com a Elina Elias de Macedo, também tive contribuição da Ana Lúcia Goulart de Faria, que me indicou textos e *lives*. Assisti a duas *lives* bastante esclarecedoras, em especial em relação à história dos campos de experiência como proposta nas diretrizes italianas de 1991. Elas podem ser acessadas por meio dos links a seguir: “Campos de Experiência, do que estamos falando?” (<https://www.youtube.com/watch?v=eovVdmSj6DM>) CEIMOV/ UFRJ; e “2º Encontro: A interlocução internacional da pesquisa na Educação Infantil: Brasil e Itália” GEPEDISC/ Unicamp (<https://www.youtube.com/watch?v=rgrf6PJBq3U>).

Além das disciplinas e leituras, estive procurando como a BNCC teria afetado políticas públicas para Educação Infantil ou alguma movimentação em nível federal, no estado ou município de São Paulo, que estivesse promovendo formações para professores de Educação Infantil conforme a BNCC. Encontrei um programa, chamado Pró BNCC, cujo material se encontra disponível no site do MEC desde 2018.

Havia uma previsão de que fossem indicados delegados para realizar formações pelo Brasil no âmbito desse programa, mas não encontrei desdobramentos dessa proposta, talvez porque tenha havido a troca de governo em 2018, e uma consequente desestruturação do que se vinha fazendo.

Consultei pessoas que estão em cargos de gestão na rede municipal de São Paulo e elas não ouviram falar desse programa. Essa rede elaborou, nesse ínterim, o Currículo da Cidade, no qual aponta as aproximações com a BNCC, mas ao mesmo tempo defende a sua história e regionalidade, além de realiza suas formações com base nesse documento local.

Por outro lado, muitas instituições privadas estiveram interessadas em oferecer cursos para professores sobre a BNCC para a Educação Infantil: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Instituto Singularidades; Instituto Avisa Lá; Nova Escola e outras instituições menos conhecidas, pareceram preencher um espaço que os governos deixaram vazio.

Eis que, no dia 19 de outubro de 2021, o MEC lançou um curso para professores de Educação Infantil sobre a BNCC na plataforma AVAMEC. Totalmente online, gratuito, sem tutor. O curso foi lançado sem a participação de gestores ou redes, o que parece demonstrar interesse em que chegue aos computadores e celulares pessoais dos professores sem nenhuma interferência ou discussão.

Eu me inscrevi na primeira turma e realizei o primeiro módulo. Não é possível fazer uma crítica completa do material, porque não cursei todos os módulos, mas é possível perceber o papel central dado às atividades que visam a alfabetização - e o papel coadjuvante dos campos de experiências. Provavelmente, a concepção de experiência que o material traz é diferente das que este trabalho pretende trazer.

Enfim, esta pesquisa foi se estruturando conforme se realizavam as referidas leituras, conversas e formas diversas de obtenção e seleção de informações. Também, foi se aprofundando conforme o processo de escrita pedia novas leituras. Assim, um campo teórico foi se constituindo, e mais claramente a partir da leitura do livro “John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil”, de Ana Mae Barbosa, conforme ficará evidente daqui em diante.

Ao final desse processo nada linear que, ao que parece, nunca termina de fato, temos aqui teorias e relatos de experiências dialogando para que se torne cada vez mais nítida a imagem de uma Educação Infantil que escuta as crianças e valoriza suas experiências. Espero sinceramente que contribua para esse propósito.

Caminho se conhece andando
 Então vez em quando é bom se perder
 Perdido fica perguntando
 Vai só procurando
 E acha sem saber
 Perigo é se encontrar perdido
 Deixar sem ter sido
 Não olhar, não ver
 Bom mesmo é ter sexto sentido
 Sair distraído espalhar bem-querer

(Chico César)

Lista do resultado da busca no banco de teses da CAPES

Entre os 81 resultados para a busca no banco de teses da CAPES, utilizando isoladamente os termos “BNCC”, “campos de experiências” (no plural) e “campo de experiência” (no singular), entre 2015 e 2021, selecionei 15 que podem ser de maior interesse para a temática da pesquisa.

Não sei avaliar precisamente, mas fiquei com a impressão de que existem poucas teses e dissertações disponíveis tratando especificamente dos campos de experiências - apesar de haver muitos trabalhos sobre a BNCC nos diferentes níveis da Educação Básica, os quais não selecionei para esta amostra, mas os títulos eram interessantes, como “Criança Feliz: um estudo de caso da aplicação da cosmovisão calvinista de ação social” (CAMOES. M.C., 2019); e “Que sejam as mães da pátria – histórias e memórias do Curso Normal Rural de Cantagalo” (LOIVOS, M. 2011)

Apesar de eu não ter consultado esses textos para os objetivos deste trabalho, podem ser de grande valia para futuras análises, no sentido de compreender como os campos de experiência estão sendo descritos pelos estudiosos da Educação Infantil. Os trabalhos estão listados a seguir e, pelos títulos, podemos perceber a diversidade de abordagens:

1. ARAUJO, LUCINEIDE CRUZ. **Jogos educacionais digitais como ferramentas promissoras no processo de aprendizagem dos campos de experiências da Educação Infantil.** 30/11/2020 218 f. Mestrado Profissional em INOVAÇÃO EM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Zila Mamede – UFRN
2. BARBOSA, PAULO ROBSON DUARTE. **Conhecimentos matemáticos presentes em brincadeiras da Educação Infantil que envolvem o corpo em movimento.** 14/08/2020 120 f. Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Rebouças.
3. CAMOES, MARIA CLARA DE LIMA SANTIAGO. **O currículo como um projeto de infância: afinal o que as crianças têm a dizer?'** 28/02/2019 188 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius

4. CARNEIRO, MARIA CRELIA MENDES. **Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças.** 28/08/2017 299 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ/CENTRO DE HUMANIDADES.
5. CARVALHO, ALEXANDRE FILORDI DE. **Da sujeição às experiências de construção de si na função-educador: Uma leitura foucaultiana.** 01/02/2008 200 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
6. FRANCISCONI, LOURIDES APARECIDA. **Ensino da arte na Educação Infantil na perspectiva da matriz histórico-cultural: Os interstícios do ser e vir-a-ser professora da arte.** 31/03/2016 189 f. Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR, Londrina Biblioteca Depositária: UNOPAR
7. GHIDINI, NATALIA DE ALMEIDA. **Campos de experiência na BNCC e suas implicações na construção de um currículo para a Educação Infantil.** 25/08/2020 85 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO, Passo Fundo Biblioteca Depositária: UPF
8. GIURIATTI, PATRICIA. **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI.** 20/12/2018 219 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, Caxias do Sul Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul
9. HOLMO, GRAZIELA CRISTINA DE OLIVEIRA. **A Educação Infantil no Brasil: uma análise comparativa da Base Nacional Comum Curricular e das indicações para o currículo da infância na Itália.** 21/07/2020 113 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (MARÍLIA), Marília Biblioteca Depositária: UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
10. LIMA, ADILIA UCHOA DE. **Letramento literário: caminhos de inserção de leitura e escrita pelo texto lírico na Educação Infantil numa perspectiva intercultural.** 30/06/2014 120 f. Mestrado Profissional em FORMAÇÃO DE PROFESSORES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA, Campina Grande Biblioteca Depositária: undefined

11. LIMA, DENISE MUNHOZ DE. **Poéticas para bebês e crianças pequenas: práticas performativas na creche.** 13/08/2019 undefined f. Mestrado em Artes Cênicas Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: undefined
12. LIMA, MEIRE CARDOSO DE. **Base nacional comum curricular (BNCC) para a Educação Infantil: estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo.** 25/03/2020 138 f. Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo Biblioteca Depositária: Professor José Storópoli
13. LINS, CLAUDEMIR CUNHA. **O hibridismo nas práticas docentes no Centro de Educação Infantil: entre o cuidar e o educar.** 28/04/2014 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP
14. NALINI, DENISE. **Construindo Campos de Experiências: Creche, Arte contemporânea e a poética das crianças de 0 a 3 anos.** 21/09/2015 228 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP
15. OTA, GIOVANNA SAYURI GARBELINI. **Histórias vivenciadas: ações interdisciplinares da Educação Física na Educação Infantil.** 12/11/2020 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: SBU – UNICAMP.

2. Experiência - um conceito para a Educação Infantil

Cortava velozmente o labiríntico corredor da biblioteca mental. Deparou-se com a Palavra, ao que esta ecoou: - “Aqui, sou eu a Senhora, e não te chamei”. Esquivando-se com agilidade, concordou: - “E nem poderia, me adianto ao nome” – e seguiu reluzente seu destino¹⁰.

Figura 7 - Instalação *Your body of work* do artista islandês-dinamarquês Olafur Eliasson, 2011



Fonte: Olafur Eliasson vive momento de revisão de sua obra. Disponível em: <https://www.diariodaregiao.com.br/cultura/artesvisuais/olafur-eliasson-vive-momento-de-revis-o-de-sua-obra-1.179037> 08 ago. 2022

“Experiência” é uma palavra com muitos significados. É usada no cotidiano como expressão de coisas um tanto quanto diversas: “não tenho muita experiência com carros automáticos”; “tal restaurante oferece uma experiência gastronômica”; “a minha experiência de vida me autoriza a afirmar isto”; “tive uma experiência mística na meditação hoje”; “o funcionário está em fase de experiência”.

A palavra é de origem latina, *experientia*. Após busca em alguns dicionários¹¹, inclusive em outros idiomas, se conclui que sua precisa acepção original não é um consenso. De qualquer forma, como seu uso corrente no português indica, e de acordo com a maioria das definições, trata de situações que envolvem sujeitos em relação com uma realidade concreta, seja ela física ou mental.

¹⁰ Exercício de escrita realizado para a disciplina PSA 5996 Estudos e Práticas Menores e Escrita na Produção de Pesquisa em Psicologia no segundo semestre de 2021.

¹¹ Michaelis; DELPo (USP); Wiktionário; Dicionário Etimológico; Priberam.

Em contextos educativos, e na Educação Infantil em especial, muitas vezes a polissemia da palavra experiência resulta que seja usada com os sentidos de experimento, exploração, tentativa de acerto, vivência, atividade prática, transmissão interpessoal de conhecimento - noções cujas origens remontam a séculos de teorias filosóficas, psicológicas, sociológicas, científicas e da “vida prática”.

Quando a BNCC propõe os “campos de experiências” para a Educação Infantil, portanto, muitas ideias diferentes podem emergir da compreensão imediata da expressão. Nesse sentido, novidade alguma trará este capítulo, pois ele é um mergulho numa espécie de compêndio de teorias que muitos poderão julgar muito antigas e ultrapassadas. Outros poderão achar que são complexas demais para tratar de algo tão trivial como a Educação Infantil. Outros, ainda, poderão identificá-las com uma espécie de “lado b” da ciência, sendo que os mais céticos dirão que são pseudocientíficas, ou que nem passam perto da ciência.

Mas, não se trata aqui de validar as teorias cientificamente, mas de admitir que podem ser de alguma ajuda para situar historicamente a experiência na educação, em especial a experiência estética e, assim, melhor contextualizar os “campos de experiências”. No caso específico da minha própria atuação como professora, me ajudam a entender de onde extraí certa audácia no olhar para os bebês. Ademais, são teorias que nos farão refletir sobre o conhecimento de bebês e crianças pequenas num exercício mais filosófico, um pouco fora da pauta atual das formações de professoras de crianças pequenas.¹²

Sobre as palavras elencadas anteriormente como equivalentes comuns de experiência, penso que, ao serem empregadas em contextos de Educação Infantil, poucas vezes levam em conta o pensamento das crianças como elemento fundamental de seus processos de criação de conhecimento – como se a ação de uma criança no mundo, por si mesma, gerasse sua própria síntese, e ele lhe devolvesse, como reação natural, algum aprendizado.

Por se acreditar que a cognição dos bebês e crianças pequenas não envolve um processo consciente, e por estar ela acompanhada por grandes transformações no desenvolvimento do cérebro, algumas pessoas tendem a concebê-la como um processo quase que exclusivamente

¹² Afirmando que a filosofia anda fora da pauta das formações em serviço sobre bebês porque, tanto em estudos que busquei, quanto nas formações em serviço de que participei, em geral, se trata de muitas outras áreas, inclusive das ciências humanas. Encontrei, por exemplo, um campo recente de pesquisa sobre a experiência estética nas neurociências chamado de Neuroestética. Mas esta pesquisa não pretendeu trazer esse tipo de abordagem, identificada com as ciências ditas “duras”, e sim uma abordagem mais filosófica - como a de Alfredo Hoyuelos, por exemplo – que não são tão comuns, e quando nos chegam nas formações, em geral, já são sugestões e exemplos de práticas.

biológico - como uma espécie de fotossíntese mental, que eventualmente resultará bons frutos racionais.

Por outro lado, mesmo aquelas de nós, professoras, que apostam num desenvolvimento cognitivo mais ativo dos bebês e crianças pequenas desde bem cedo, tendem a localizar esse processo externamente aos sujeitos, dando mais valor aos estímulos e intervenções dos adultos nas atividades práticas das crianças, do que propriamente à experiência protagonizada, apropriada, organizada, sintetizada, aprendida e nomeada por elas.

Assim, neste caso, pode-se substituir a analogia da fotossíntese mental pela da programação e processamento informacional. É mais ou menos como baixar um livro e acreditar que o seu *Kindle*¹³ escreveu “Grande Sertão: Veredas”¹⁴. Você adquiriu a tecnologia, fez o processo necessário para ela funcionar, escolheu uma obra de literatura e ela se manifestou na tela do aparelho. Mas, você pode ter se esquecido de que aquilo que você vai ler se produziu em outro tempo, espaço e subjetividade.

Na dúvida, essas concepções muitas vezes se alternam no trabalho cotidiano da Educação Infantil - há quem pense que é melhor acender uma vela para um santo e para outro também. De qualquer modo, como dizia a saudosa professora Lisete Arelaro¹⁵: em geral, professor não mente, se engana, e quando percebe o erro, muda sua posição. Fazendo escolhas permanentemente, nossa prática revela quais paragens habitam as nossas concepções. Podemos supor, então, que haja ao menos duas tendências observáveis em nossos contextos educativos: a primeira considera que os bebês e crianças bem pequenas aprendem a partir de suas ações no mundo, recebendo deste, por meio dos sentidos, “respostas educativas” forjadas no ambiente. E, a segunda, considera que é preciso intervir nessa relação com o mundo, e o papel central dos adultos no desenvolvimento cognitivo é propor situações que, sabidamente e *a priori*, fornecerão as “respostas educativas” necessárias às crianças¹⁶.

O problema da primeira tendência é considerar que a resposta do ambiente às ações das crianças é educativa em si mesma, quando, de acordo com o que esta pesquisa pretende sustentar, a dimensão educativa só é possível a partir da síntese cognitiva realizada pela própria criança - ou bebê. No final das contas, parecerá algo óbvio, e poderemos nos perguntar se uma

¹³ Leitor de livros digitais.

¹⁴ Guimarães Rosa, 1956.

¹⁵ Lisete Regina Gomes Arelaro (1945-2022) - pedagoga, professora, pesquisadora e ativista política brasileira.

¹⁶ Aqui me refiro a duas tendências como forma de identificar duas forças e gerar uma tensão entre elas, um modelo para argumentar. Não significa que não haja diversas combinações de entendimentos entre os dois lados.

pesquisa era mesmo necessária. Mas, às vezes, precisamos recorrer às teorias disponíveis para evidenciar o extraordinário do cotidiano, e assim realinharmos os propósitos educativos.

Quanto à segunda tendência, o maior questionamento advém do fato de que se baseia em produzir propostas de atividades e de intervenções descontextualizadas, para bebês e crianças genéricos, porque se considera uma espécie de ciência positiva da “função educativa universal” e deve, assim, servir a todos igualmente. Ela traz *a priori* as questões ou problemas a serem estudados, bem como as respostas formuladas para tantas possibilidades quantas puder prever.

Uma possível solução para deixar a polarização entre essas duas tendências de lado envolve observar e escutar as crianças, longitudinalmente; e ter uma postura investigadora, porém agindo dialogicamente. Além disso, compreender o encadeamento das ações das crianças como algo dotado de objetivos e significados, ainda que eles nos escapem – e apostar nisso. As teorias de que trata este capítulo, mais a frente, convergem nesse sentido.

Ora, penso que processos cognitivos anteriores à linguagem falada vivem num obscurantismo imposto por uma ciência desconfiada¹⁷. Isso não é motivo para ignorarmos a dimensão epistemológica da questão. Assim, justifica-se um estudo sobre o conceito de “experiência” que gere alguma nova discussão nessa seara, um tanto negligenciada, ao menos na área de estudo da educação. E lance luz sobre sua relação com a criação de conhecimento dos bebês e crianças pequenas, apoiando um entendimento de “campos de experiências” que seja mais consistente do que certo mistério que envolve a BNCC.

Relembrando, meu percurso de interesse nessa discussão se iniciou após os primeiros contatos com as propostas da BNCC em 2015, antes de sua homologação, e a partir de uma familiaridade já antiga com a definição que o pensador estadunidense John Dewey (1859-1952) traz do conceito “experiência” ao longo de todo seu trabalho, e mais especificamente em sua obra “Arte como Experiência”, de 1934.

E de certa “intuição acadêmica” sobre a necessidade de evocar, no campo atual da pedagogia, ideias de autores que foram lidos por aqueles que estiveram envolvidos com o desenvolvimento do campo de conhecimento da Arte Educação no Brasil no século XX, e suas próprias ideias - como é o caso de Ana Mae Tavares Bastos Barbosa.

Isto porque, alguns desses autores, quando estudaram a Psicologia da Arte e as questões ligadas à Estética, conceberam modelos de processos mentais que, a meu ver, se aproximam

¹⁷ Minha orientadora discorda. Já eu, sempre que tentei trazer o tema dos bebês para a faculdade ou para especialistas de áreas como psicologia, ou outras áreas da saúde que trabalharam nas creches, para que pudessem ser vistos de outra forma, fui tida um pouco como alguém sem noção, mesmo.

mais de como a aprendizagem se observa em bebês e crianças pequenas do que outros modelos, para os quais o domínio progressivo da linguagem falada é central¹⁸.

Não significa que sejam modos excludentes de abordar a questão da criação do conhecimento, mas temos de convir que descascar uma laranja é tarefa mais fácil com o uso de uma faca do que de uma colher – se quisermos comer a laranja.

Comer a laranja, neste caso, significa conhecermos melhor, inclusive por meio da pesquisa científica, quem temos diante de nós, professoras de bebês e crianças pequenas, para podermos fazer escolhas melhores e apostas mais altas nas capacidades de aprender dessas pessoas recém-chegadas ao nosso convívio social. E a colher é o que temos tido em mãos quando chegamos ao chão da creche e da pré-escola para trabalhar.

Por sua vez, a faca é o que estamos tentando forjar, em diversas frentes, como nesta pesquisa. Felizmente, hoje podemos pensar a ciência como um processo de criação de conhecimento que é mais sobre dar melhores respostas e fazer melhores previsões, e menos sobre afirmar verdades totais¹⁹. Assim, podemos lançar mão do conhecimento existente, e elaborar nossos próprios questionamentos sobre aquilo que conhecemos melhor do que ninguém, que é a nossa própria experiência de professoras.

Queremos investir em processos educativos que deem certo – possivelmente, “dar certo”, em se tratando da educação de crianças pequenas, tem mais a ver com favorecer a continuidade de complexos processos de vida do que com a conquista de objetivos curriculares específicos, sejam eles chamados habilidades, competências, atividades, projetos, ou campos de experiências, nos inúmeros documentos assinados por aqueles que detêm o “poder da caneta”, como a BNCC.

Interessante pensar que a humanidade vem se multiplicando há milênios, e ultimamente atravessou as mais diversas tendências educativas. Esse fato histórico, penso eu, mostra que o que nós adultos formulamos sobre o que fazer com os bebês e crianças pequenas tem significativa parcela de influência no que eles se tornam e, principalmente, em quais condições

¹⁸ Como me pareceu ser o caso da teoria de Jerome Bruner, por exemplo, que foi estudada durante a pesquisa, mas não coube no recorte da discussão proposta. Fica aberto o debate.

¹⁹ O objetivo da ciência não é produzir verdade indiscutíveis, mas discutíveis. Nem as ciências naturais e exatas produzem verdades indiscutíveis. As ciências sociais realizam perfeitamente o trabalho de gerar verdades que possam ser discutidas. Elas são como as demais ciências e em certos aspectos até mais exigentes. A antropologia é muito mais exigente que muitos ramos da psicologia, da economia e da geografia. O objetivo é produzir discussões públicas normatizadas. Diálogo com Bruno Latour : <https://www.correiodopovo.com.br/blogs/di%C3%A1logos/bruno-latour-o-objetivo-da-ci%C3%A2ncia-n%C3%A3o-%C3%A9-produzir-verdade-indiscut%C3%AAdveis-mas-discut%C3%AAdveis-1.306155>.

se desenvolvem - mas não tem o poder de pré-determinar a totalidade de suas vidas - que felizmente nos escapam²⁰.

Figura 8 - Jaider Esbell, A Visita dos Ancestrais, 2021



Fonte: RKAIN, Jamyle. Coletiva no CCBB RJ celebra Semana de 22 à luz da arte contemporânea brasileira. Disponível em: <<https://www.artequaeacontece.com.br/coletiva-no-ccbb-rj-celebra-semana-de-22-a-luz-da-arte-contemporanea-brasileira-atual/>> Acesso: 10 ago. 2022

A questão da relação entre a percepção, o pensamento e o conhecimento (ou entre sujeito e objeto, se quisermos colocar nesses termos) é bastante antiga na Filosofia. Apenas a título de ilustração da antiguidade do tema, podemos citar Platão (428 a.C. – 347 a.C.) e a sua ideia de que o conhecimento da verdade não se alcança com a imediatez dos sentidos, e sim ao se lançar a razão ao mundo abstrato das ideias; ou citar John Locke (1632-1704), considerado o pai do Empirismo, para quem, ao contrário, não existe na mente sequer uma ideia inata, ou seja, que prescindia de uma vivência sensorial.

A clássica divisão entre os empiristas e racionalistas a partir do século XVI foi amplamente explorada nos estudos das Teorias do Conhecimento, e o intuito de fazer essa breve menção é o de trazer para a questão da experiência na Educação Infantil algum lastro histórico que não se inicia no século XX, “o século da criança”²¹, nem muito menos na BNCC.

Esse cenário filosófico dos séculos XVI ao XVIII, teve na figura de Immanuel Kant (1724-1804) um divisor de águas. Ele fez uma síntese teórica entre racionalismo e empirismo – chamada Idealismo Transcendental - que reconcilia as realidades objetiva e racional (ou mental), localizando a gênese do conhecimento nas duas realidades, sendo que o mundo objetivo se constitui a partir de um sujeito que pensa.

²⁰ Larrosa, 2003.

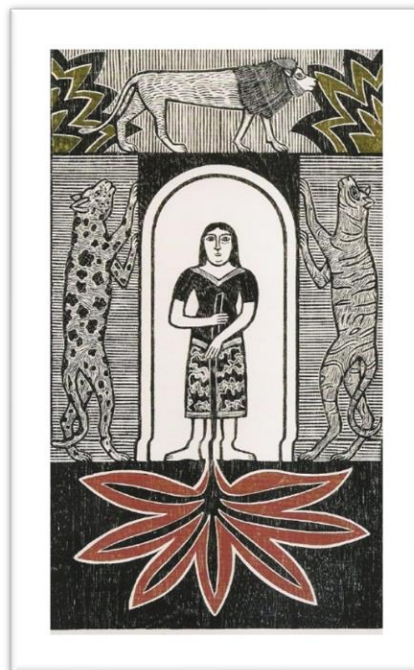
²¹ Ellen Key, 1900.

Essa teoria repercutiu como novo paradigma em todas as áreas do saber, possibilitou e acompanhou a evolução da ciência moderna, e culminou também, mais tarde, na possibilidade do desenvolvimento da Psicologia como área de conhecimento científico, uma vez que Kant chamou a atenção para o sujeito que conhece na experiência sensível e elabora, num exercício mental, aquilo que essa experiência lhe traz.

O que trago para esta pesquisa do que Kant apresenta em sua teoria do conhecimento, é que, se a ideia de pensar “sobre” ou “a partir” da experiência é uma ideia antiga, uma formulação mais elaborada, do pensar “na” experiência, é mais recente. Após Kant, os tempos modernos foram caracterizados por muito interesse pela estrutura, composição ou funcionamento da mente humana²².

Assim, o pensar como parte constituinte fundamental de uma experiência - que significa, por dedução, a presença do sujeito reflexivo na sua própria experiência - é o que se quer aqui destacar, para a seguir adentrarmos em algumas teorias sobre possíveis naturezas desse pensar na experiência – e o que isso pode ter a ver com bebês, crianças pequenas e a Educação Infantil.

Figura 9 - Gilvan Samico, Luzia entre Feras, 1968



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural.

Disponível: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra66057/luzia-entre-as-feras>.> acesso em 01 set. 2022.

²²Oliveira, 2013.

Ao longo desta pesquisa, buscando conceituar “experiência”, algumas leituras foram realizadas que, apesar da relevância para um entendimento mais amplo e geral, não constarão no rol das principais convocadas à discussão - entre outros motivos, pelas limitações da dimensão de um mestrado.

Jorge Larrosa, pedagogo e filósofo catalão, trata bastante da questão da experiência e é uma referência importante na contemporaneidade. Em alguns pontos, se aproxima de John Dewey, como nesta passagem em que afirma que nem tudo o que se passa em nossa realidade pode ser considerado realmente uma experiência:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (...) Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (LARROSA, 2002, p.21).

Similarmente, para Dewey, a experiência é algo subjetivo, sendo a vida um fluxo contínuo de experiências. E aquela que nos deve interessar, em especial na educação, é a que se destaca por sua completude e qualidade transformadora:

A experiência é contínua no fluxo de se estar vivo, mas nem todas as experiências evoluem a uma “experiência completa/ consumatória”, ou seja: plenamente consciente, singular, transformadora, significativa, integrada e identificada no fluxo geral da experiência. Muitas vezes, não há uma correspondência entre o que se pensa, observa, deseja e obtém, porque há dispersão e distração pelo caminho. A interação entre o eu e o mundo - o primeiro com suas emoções e ideias, e o segundo com seus elementos e situações de resistência e conflito – transforma a experiência. O “eu” vê, assim, emergir a intenção consciente no fluxo da vida. (DEWEY, 2010 p.109)

Por outro lado, Larrosa critica Dewey pelo que chamou de uma ideia de experiência impregnada de pragmatismo, de acordo com a qual experiência é o que se faz, e aprender é aprender fazendo²³. Veremos, um pouco mais adiante, que sua crítica talvez caiba mais a um resultado histórico da recepção ao pensamento de Dewey na Educação, ou na Pedagogia, do que propriamente à concepção de experiência desse autor. De Larrosa, ficaremos com a advertência sobre nossa impossibilidade de conhecer as crianças, como lembrete de que toda pesquisa sobre elas se soma às tentativas anteriores:

²³ Entrevista à Revista Reflexão e Ação vol 19 no 2 agosto de 2011.

E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). (LARROSA, 2010, p.185)

Walter Benjamin é outro pensador cuja ideia de experiência foi muito estudada por interessados no tema, também com possíveis pontos de contato com a Educação. Encontram-se disponíveis, inclusive nos ambientes virtuais que abrigam artigos científicos, estudos recentes que tratam das abordagens do conceito de experiência na obra desse autor: estudos comparativos, estudos que tratam da história do conceito em seu trabalho, entre outros que constam nas referências desta dissertação.

O motivo de não ter sido incluído no presente debate é dado, por um lado, pela complexidade do percurso que ele realizou ao longo de sua produção científica para conceituar experiência na modernidade, incluindo tanto aspectos mais filosóficos da percepção, quanto vieses sociológicos. Apesar de relevante, uma reflexão sobre esse percurso não contribuiria diretamente com o objetivo desta pesquisa. Ele aproxima mais a noção de experiência às coisas vividas que se tornam memórias, que por sua vez tecem a vida social entre as gerações, determinando inclusive as relações de poder²⁴ - E não tanto de questões epistemológicas como as que pretendemos abordar.

Por último, entre os autores que restarão fora do debate – ou quase - mas que merecem menção pelo destaque no percurso desta pesquisa, está Rudolf Steiner. Em 1886, ele estava às voltas com o problema da experiência e do conhecimento conforme a tradição da filosofia germânica, formulando uma Teoria do Conhecimento à luz de seus estudos sobre a cosmologia de Goethe.

Buscava reavivar um sentido mais amplo para o conhecimento do que o encontrado na herança de Immanuel Kant aos cientistas modernos, cuja atitude hegemônica se tornara obsessivamente objetiva (materialista)²⁵

Além disso, entendia como problemática a delimitação das possibilidades da razão humana àquilo que poderia ser observável a partir do ponto-de-vista relativo do observador, ou

²⁴ itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin de João Gabriel Lima e Luís Antônio Baptista revista de filosofia Princípios v20 n.33 janeiro/junho 2013.

²⁵ Em “A filosofia de Rudolf Steiner e a crise do pensamento contemporâneo” resenha de Jonas Bach Junior no Scielo: <https://www.scielo.br/j/er/a/JGyyqJfG9SZhD9CnTxz4wKM/?lang=pt> 2010, acesso em 02/08/2022.

seja, à dimensão dos fenômenos - que não são a realidade em si mesma. Esta realidade não se poderia conhecer, a não ser por meio das estruturas lógicas que, para Kant, existem na mente mesmo antes da experiência.

Pois bem, Steiner foi aluno de Franz Brentano (1838-1917), também professor de Edmund Husserl (1859-1938), fundador da Fenomenologia. Husserl preocupava-se com o fato de uma das derivações da teoria kantiana ser justamente a radicalização da relatividade subjetiva do conhecimento, que poderia levar a um entendimento de que o objeto só existe condicionado à percepção de um determinado sujeito, perdendo sua autonomia. Para Husserl, e para Steiner de modo semelhante, era necessária uma reconciliação com a realidade, pois “*a consciência não é nada fora dessa relação em que se apresenta como consciência de alguma coisa*”²⁶.

Diferentemente dos pensadores estruturalistas inspirados pelo idealismo alemão, sobretudo por Kant, Steiner não concorda com uma pulverização do indivíduo na sua existência sociocultural, pois disso decorreria um determinismo muito radical. Se tudo o que nos define, e às nossas ações e pensamentos, estivesse determinado por estruturas exteriores a nós mesmos, não haveria liberdade e criação.

Então, ainda que, assim como Kant, Steiner defendesse o sujeito como aquele que conhece e determina o objeto de conhecimento - não sendo, assim, determinado por ele - considera que a razão kantiana não deu conta do ser humano em sua totalidade. “*O pensar não existe para ruminar o que é acessível aos sentidos, mas para penetrar naquilo que está oculto para eles.*”²⁷ Tendo a concordar com essa afirmação, considerando que o que está oculto também pode ser, inclusive, aquilo que não foi nem mesmo ainda criado.

Steiner encontrara, na juventude, em seus estudos sobre Goethe (1749-1832), um modo de fazer ciência num mundo real, concreto e em constante transformação no tempo e no espaço²⁸. Um modo de entender a criação de conhecimento como forma de cocriação da realidade. E que leva em consideração a evolução espiritual, muito relevante para ele, de acordo com quem somos seres espirituais numa vida terrena. Independentemente desse aspecto, um resgate dessa ciência, para Steiner, permitiria a almejada reconciliação com a realidade.

²⁶ Franklin Leopoldo e Silva, Fenomenologia e Existencialismo, palestra Café Filosófico TV Cultura/CPFL Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5sCBjUvwZGA>> Acesso: 04 ago. 2022

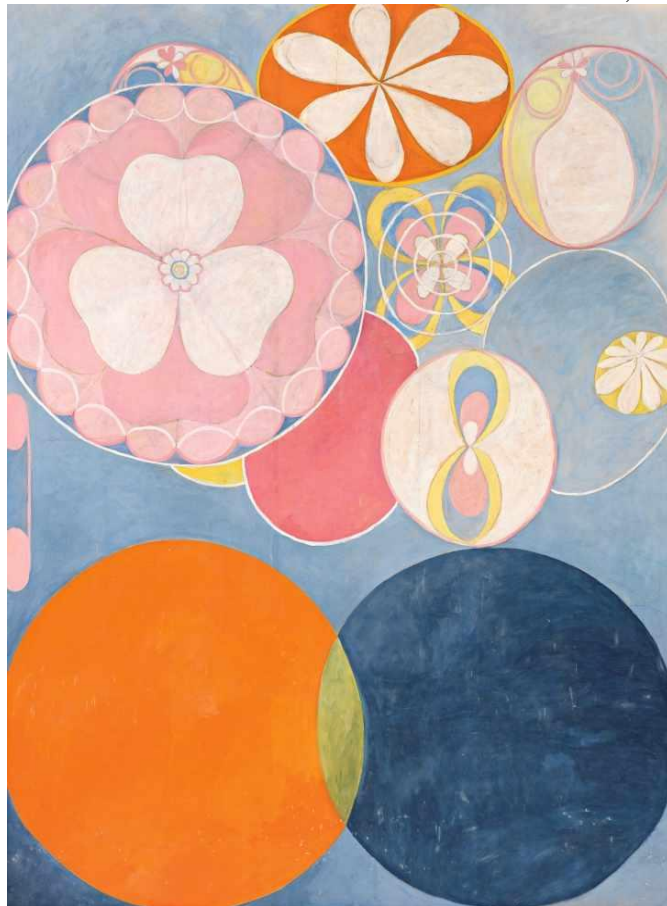
²⁷ Steiner, 1986.

²⁸ Jonas Bach Fenomenologia de Goethe: Fundamentos epistemológicos da Antroposofia Disponível em: <<http://abmanacional.com.br/videos/palestra-fenomenologia-de-goethe/>> Acesso em 15 ago. 2022.

Para Goethe, o método científico tradicional é um dos métodos possíveis de investigação, e serve ao estudo das coisas inorgânicas que se podem mensurar, quantificar, sendo seu resultado os conceitos estáticos. Um segundo método, o evolutivo, serve ao estudo da matéria orgânica, que tem outra natureza. E um terceiro método serve às Ciências Humanas, abrangendo cultura, arte, individualidade e espiritualidade. Considera que o ser humano não é regido, como os demais, exclusivamente por leis exteriores²⁹.

Todos os modos de abordar cientificamente a realidade, para Goethe, partem do princípio de que investigar o mundo é se relacionar e dialogar com ele, buscar suas diversas linguagens e, por isso, um método único não é suficiente. A fenomenologia de Goethe se baseia em que o sujeito se metamorfoseia na relação dialógica com os objetos com que tem contato.

Figura 10 - Hilma af Klint - Infância - da série As dez Maiores, 1907



Fonte: GERMANO, Beta. Documentário sobre Hilma af Klint é lançado online. Disponível em: <<https://www.artequacontece.com.br/documentario-sobre-hilma-af-klint-e-lancado-online/>> Acesso: 19 ago. 2022.

²⁹ Paulo Araújo resenha de "O Método Cognitivo de Goethe..." Disponível em: <<https://www.meditecomigo.org/o-metodo-cognitivo-de-goethe/>> Acesso: 15 ago. 2022.

Figura 11 - Exposição “Uma Pioneira da Abstração”, Estocolmo, 2013



Fonte: FORTES, Bartira. A Arte Oculta de Hilma af Klint e sua Pintura para o Futuro: Disponível em: < <https://revistacaliban.net/a-arte-oculta-de-hilma-af-klint-e-sua-pintura-para-o-futuro-8078ca44e329>> Acesso: 20 ago. 2022

Bem, é sabido que Goethe ficou para a história como grande artista, não como grande cientista, e claramente ainda não foi superada essa dicotomia, como idealizara. De qualquer forma, o livro que Steiner escreveu aos vinte e poucos anos, traduzido como “Linhas básicas para uma teoria do conhecimento na cosmovisão de Goethe”³⁰:

É um tratado fenomenológico (...) que alia fundamentalmente a ciência à arte. (...) O papel do conhecedor é fundamental para o conhecimento, as questões da afetividade humana estão implicadas no ato de conhecer. Assim, não há uma submissão do conhecimento à ordem inerente das coisas. O observado depende do observador, e este, inclusive em suas dimensões emotivas e afetivas, é participante do processo de criação do conhecimento. Entre as polaridades razão/emoção, ciência/arte, não se trata de submissão ou exclusão de uma em relação à outra. Pelo contrário, refere-se a uma dinamização, valorização e intensificação de ambas as dimensões”. (BACH JUNIOR, 2010 p.279).

Assim, a ideia geral a ser destacada neste ponto é a de que os distintos aspectos do conhecimento humano são complementares, não excludentes, e não são erigidos por processos exclusivamente racionais, mas levam em conta emoção, afeto, etc. Tendo a concordar com essa afirmação também, uma vez que esta pesquisa pretende tratar justamente da criação de

³⁰ Também traduzido como: ”O Método Cognitivo de Goethe. Linhas Básicas Para Uma Gnosiologia da Cosmovisão Goethiana”.

conhecimento dos bebês e crianças pequenas, sobre quem recai a dúvida científica quanto à presença ou qualidade do pensamento lógico.

Por fim, nesse livro, o fundador da Antroposofia destaca o papel do pensamento no que chamou experiência superior humana, sendo possível estabelecer íntimas relações com a noção de experiência que esta pesquisa abordará a partir de agora:

Dentro do caos desconexo da experiência, embora inicialmente também como fato da experiência, encontramos um elemento que nos conduz além da falta de conexão. É o pensar. O pensar já ocupa uma posição de exceção como fato da experiência dentro da experiência. (...) Se eu me detiver ao que me trazem os sentidos, não encontrarei nenhuma conexão entre os fatos. (STEINER, 1986, p.32)

Talvez, caiba ainda esclarecer que, para Steiner, não se trata de afirmar que a realidade seja caótica em si, mas a experiência, que é do sujeito, esta sim deve ser organizada por ele mesmo, e assim se tornar um ato de criação. John Dewey tem uma perspectiva semelhante.

Steiner, assim como John Dewey, conforme veremos a seguir, apesar das grandes diferenças no todo de suas obras, buscam reaproximar, reintegrar a racionalidade à experiência humana, compreendida como existência que tem uma dimensão concreta, um curso dinâmico, e potencial de criação e evolução. E ambos valorizam a experiência estética como fundamental em suas propostas educativas.

2.1 John Dewey - a “experiência consumatória” e sua dimensão estética

A ideia de que o artista não pensa de maneira tão atenta e penetrante quanto o investigador científico é absurda. (...) Pensar efetivamente, em termos das relações entre qualidades é uma exigência tão severa (...) quanto pensar em termos de símbolos verbais e matemáticos. (DEWEY, 2010, p.124).

Sempre estive consciente de que a minha “formação não formal” nos contextos da Arte Educação, os quais vivenciei desde a infância, influenciaram minha atuação profissional como educadora de bebês e crianças pequenas, conforme abordado no capítulo 1. Não coincidentemente, em 2001, meu primeiro ano como professora, fui responsável por um ateliê com crianças de quatro a sete anos, na Creche Pré-Escola Oeste da USP, o Ateliê de Percurso.

Ele surgiu na creche antes da minha entrada, a partir de uma formação em serviço com a Rosa Iavelberg, fundamentada na Abordagem Triangular ao Ensino das Artes e Culturas

Visuais que vem sendo elaborada e sistematizada por Ana Mae Barbosa, desde a década de 1980³¹.

O Ateliê de Percurso buscava a continuidade das pesquisas plásticas expressivas das crianças, apoiada numa observação dos objetivos delas e em intervenções no sentido de viabilizar suas produções. Sem o objetivo incluído no processo, as atividades não dão conta de produzir significados, afirma Ana Mae Barbosa (2001), ao constatar que, no Brasil, “desenvolveu-se nas aulas de arte algo como uma colagem desconexa e irrefletida de atividades”. E ainda: “não é verdade que a experiência das crianças seja descoordenada, constando de fragmentos isolados. Acha-se organizada de acordo com centros de interesses diretos e práticos”. (BARBOSA, 2001)

Tenho também uma suposição de que a pedagogia de Reggio Emília (Itália), a qual estivemos estudando nessa creche, no início dos anos 2000, bebera nas mesmas fontes que os arte educadores brasileiros do século XX. Enxergava proximidade entre as propostas de que ouvira falar, e também verificava a contemporaneidade entre o trabalho do educador italiano Loris Malaguzzi e o movimento Escolinhas de Arte do Brasil (ambos da década de 1940).

As Escolinhas de Arte partiram da compreensão da necessidade de uma educação em Arte para a população brasileira, lembrando que não havia obrigatoriedade do ensino dessa disciplina nas escolas até 1971³². Malaguzzi introduziu o ateliê nas creches e escolas municipais da infância de Reggio Emília (Vecchi, 2017). Mas, essa suposição é tema para outra pesquisa.

Podemos afirmar, entretanto, que uma das influências reconhecidamente presentes tanto na pedagogia de Reggio Emília, quanto na Abordagem Triangular do Ensino da Arte, é a do filósofo e educador estadunidense John Dewey. Na realidade, por vieses distintos do que será abordado aqui, a Pedagogia mundial está bastante familiarizada com suas ideias, principalmente com seus muitos escritos sobre e para a educação de seu tempo (fim do século XIX a meados do século XX).

Tendo ele próprio exercido o magistério na juventude, participou também de reformas educacionais nos Estados Unidos e influenciou tantas outras mundo afora, inclusive no Brasil. Alguns de seus títulos, que incluem “A Escola e a Sociedade”; “Vida e Educação”³³;

³¹ RIZZI & SILVA Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo. Revista GEARTE junho de 2017 acesso em 13/08/2022 <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/71934/43524>

³² Barbosa, 2011

³³ O livro “Vida e Educação” contém dois textos de Dewey traduzidos por Anísio Teixeira e um estudo introdutório desse mesmo autor. “A criança e o programa escolar” e “Interesse e Esforço” (*The Child and The Curriculum/ Interest and Effort*).

“Democracia e Educação”; “Experiência e Educação”, evidenciam seu interesse e engajamento na questão.

Quando, entretanto, estudei Dewey em uma disciplina da graduação em Pedagogia na FEUSP (2007-2010), me causou certo estranhamento o fato de que as ideias de que já ouvira falar, nas oportunidades da vida, não estavam presentes nas discussões em aula. Chamou-me a atenção a diferença entre as leituras e discussões que realizávamos na faculdade, e as ideias com as quais tivera contato, em especial sobre a experiência estética, na teoria de Dewey.

Levou algum tempo para que eu delimitasse melhor os contornos dessas diferenças, e encontrasse possíveis respostas para tal estranhamento. Acredito que a chave para a questão está em dois pontos fundamentais: a primazia dada por Dewey à conduta científica na escola; e uma possível falta de aprofundamento do papel da experiência na teoria do conhecimento de Dewey, e sua relação com a estética, quando da sua recepção em terras brasileiras.

De acordo com Ana Mae Barbosa, em seu livro “John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil”, ela foi encorajada pelo entusiasmo do professor Paulo Freire, quando sua aluna em Recife, a estudar a obra de Dewey. A figura do jurista e educador baiano Anísio Teixeira surgiu como necessária para compreender a influência desse pensador na educação brasileira como um todo. É importante destacar que Anísio Teixeira não foi nem o primeiro nem o único a divulgar Dewey no Brasil, mas talvez a personalidade mais influente, e por meio da qual suas ideias nos chegaram com maior ou menor vivacidade.

Desde 1922, Teixeira ocupou diversos cargos ligados à Educação no Brasil, tendo estudado com John Dewey, nos Estados Unidos, entre 1927 e 1928. A partir daí, transformou sua visão de política e educação, antes considerada aristocrática e de influência jesuítica³⁴, trazendo consigo na bagagem a defesa de ideais democráticos e científicos para a sociedade e para a escola, os quais se expressaram no movimento da Escola Nova, do qual fez parte na década de 1930.

Antes de transformar sua visão e ser um expoente do movimento da Escola Nova no Brasil, Teixeira defendia que a educação das elites deveria ter um caráter acadêmico diferente do caráter da educação do povo em geral, para o qual faria sentido uma ideia central de educação por meio de trabalhos manuais – assim ele entendia o aprender na experiência prática.

Após ser aluno de Dewey e ter contato com a importância que este dava à experiência na educação, passou a valorizar as vivências cotidianas da vida das crianças como base para

³⁴ Barbosa, 2001 p. 59.

programas escolares, tendo menos preconceito em relação às atividades ditas “práticas” como forma de descoberta e enriquecimento cognitivo³⁵.

Contudo, isso não fez com que desse a mesma importância à experiência estética para a educação que Dewey havia dado:

Infelizmente, Teixeira nunca demonstrou especial interesse pelas concepções elaboradas por Dewey acerca da experiência estética. A ênfase que deu a artes e trabalhos manuais nas Escolas Parque e Escola Guatemala deriva antes da convicção sobre a importância da atividade manual que de um entendimento da “qualidade difusa” da experiência estética. (...) A minha impressão é de que ele não chegou lá³⁶

O movimento da Escola Nova, portanto, focou no instrumental da arte a serviço da lição, e não numa “instrumentalidade fundada no estético” (Barbosa, 2001, p 147). Em defesa de Teixeira, podemos argumentar que mesmo Dewey não parece ter deixado tão evidente em seus escritos sobre educação³⁷, sua definição da experiência estética, mais bem elaborada apenas no livro “Arte como Experiência”, de 1934 (que ganhou sua tradução para o português, tardiamente, em 2010).

No conjunto de sua obra voltada ao tema, Dewey acaba identificando a educação com as etapas do método científico, e com o objetivo maior de desenvolver o pensamento reflexivo dos alunos. Por esse motivo, enfatiza as atividades pertinentes a esse modelo na escola. Partindo do questionamento de suas crenças, os alunos devem observar, investigar, criar hipóteses, experimentar e aceitar ou negar aquelas crenças, afinal.³⁸ De acordo com Anísio Teixeira,

A experiência educativa é a reflexiva, atentamos ao antes e o depois de seu processo, e o resultado é passarmos a conhecer outras coisas e mais profundamente as anteriores. Crescer não é só fisiologicamente, mas também no sentido de uma vida mais rica e bela num meio mais adaptado e benfazejo. (...) Educação se define então como processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual percebemos mais agudamente seu sentido, e nos habilitamos melhor a dirigir as experiências futuras. (Teixeira apud DEWEY, 1971, p.17)

Assim, para alguém como Teixeira, que foi contemporâneo de Dewey, e talvez não tenha tido a possibilidade de enxergar o panorama de sua obra mais amplamente, como

³⁵ Barbosa, 2001, p.59.

³⁶ Barbosa, 2011 p. 64.

³⁷ Como “A Escola e a Sociedade”; “Vida e Educação”; “Democracia e Educação”; “Experiência e Educação”, que estão nas referências desta dissertação.

³⁸ John Dewey Como Pensamos 1979 editora Nacional.

enxergamos hoje, Dewey parece ter dado menor ênfase às experiências estéticas na escola - apesar de ter conferido importância às artes e seus significados para a vida humana.

Mas, se compreendermos o tal “caráter difuso” da experiência estética, talvez possamos alcançar como ela está sim presente, tanto na escola como em qualquer outro lugar, inerente a tudo o que tem qualidades sensíveis (como ritmo, textura, espacialidade etc.).

Além disso, podemos pensar que a experiência estética tem lugar na escola quando temos em conta que Dewey afirma o “caráter intrinsecamente educacional da Arte” (BARBOSA, 2001, p.146). Para John Dewey, “*A arte é essencialmente educativa, não somente através de seu aspecto instrumental, mas através do consumatório e do instrumental fundidos na experiência.*” (BARBOSA, 2001, p.147)

A ideia do “consumatório”, trazida na citação acima, é fundamental para a compreensão de qualquer tipo de experiência de acordo com Dewey. Bastante explicada no livro “Arte como Experiência”, caracteriza a culminância daquele tipo de experiência que se tornou o objetivo de Dewey para áreas como a educação, e a arte - entendida como experiência completa/consumatória.³⁹ Consumar é uma função contínua da experiência, e não “*mero fim localizado em apenas um lugar*” (DEWEY, 2010, p.140). A ordem intrínseca da experiência faz convergir todas as suas partes e as conduz à consumação.

Ele afirma que nas qualidades das artes é que devemos buscar a descrição de uma experiência, para que a possamos apreendê-la de forma integral: “sua natureza e importância só podem expressar-se pela arte, porque há uma unidade da experiência que só pode ser expressa como uma experiência”.⁴⁰ Conforme Ana Mae Barbosa:

A arte, para Dewey, participa ativamente, de modo difuso e penetrante, na organização das energias e recursos da estrutura de qualquer experiência. Entretanto, não se trata simplesmente de acrescentar mais uma perspectiva disciplinar à ação nuclear ou conteúdo. A arte faz surgir e/ou acentua na experiência a qualidade de ser como um todo estrutural. (BARBOSA, 2001, p.158)

A experiência almejada por Dewey, portanto, originalmente chamada “*An experience*”, e em português “experiência completa”, “experiência integral”, ou ainda “experiência consumatória”, é especial porque: possui uma qualidade singular que a perpassa em sua totalidade; possui uma dimensão emocional que a impulsiona e dinamiza; possui intenção e objetivo; possui integridade, coerência interna entre suas partes, que fluem sem buracos ou

³⁹ Campbell, 1996.

⁴⁰ Dewey, 2010, p.120.

junções mecânicas e artificiais; porque está alinhada ao fluxo geral das demais experiências de que a vida é feita, destacando-se e sendo reconhecida como unidade coesa, e sem se colocar à parte; porque não cessa, mas se consuma - possui um desfecho que marca a passagem do que veio antes e depois.⁴¹ Importante destacar que o fato de ser especial, para Dewey, não a torna necessariamente rara, inacessível ou exclusiva de alguém. Quanto mais frequente, melhor. Seu caráter de acumular crescentemente significado, através de sucessivos feitos, leva a um fim sentido como a conquista de um processo⁴².

Atividades por sua vez dispersivas, centrífugas, aleatórias, não configuram as experiências definidas por Dewey. Há sim, para ele, uma fase da experiência ainda não cognitiva, identificada pela recepção e associação de impressões sensoriais. Mas, logo essas impressões podem ser atribuídas de significados pela percepção. O pensar é, deste modo, parte sempre constituinte da experiência consciente, ainda que ela em si não seja ainda o conhecimento finalmente elaborado.

A percepção substitui o mero reconhecimento. Há um ato de reconstrução e a consciência torna-se nova e viva. (...) A fase estética ou vivencial de uma experiência é receptiva. Envolve uma rendição. Mas a entrega adequada do eu só é possível através de uma atividade controlada. (...) A percepção é um ato de saída da energia para receber, e não de retenção de energia. (...) Para perceber, o espectador ou observador tem de criar sua experiência, (...) extrair o que é significativo⁴³.

A ideia de uma recepção ativa (a percepção), diz respeito a algo que, ainda que não chegue a ser propriamente um conhecimento, carrega significado extraído e conservado. Ainda que não chegue a ser uma experiência consumatória, a percepção é cognitiva e participa da construção da consciência, como experiência estética primária.

O movimento de tensão e resistência da experiência estética de quem faz e de quem aprecia [arte] reorganiza a consciência e gera re-conhecimento. Portanto, para Dewey, a percepção é em si mesma uma categoria estética em lugar de epistemológica. (BARBOSA, 2001 p.20)

E a noção de ser “ativo” em Dewey é bastante concreta e fundamental. Vale a pena a citação a seguir, apesar de um pouco longa, porque é preciso compreender de uma vez por todas que, quando este autor afirma a “criança ativa” não está falando apenas da criança que não fica quieta:

Se existe um princípio - mais que qualquer outro - sobre o qual toda a prática educacional deve se basear (e não apenas na educação artística), é exatamente este: que a concretização de uma ideia por meio do movimento é tão necessária para formação

⁴¹ Dewey, 2010.

⁴² Campbell, 1996.

⁴³ Dewey, 2010 p. 135 a 137.

de uma imagem mental quanto a expressão, a técnica, para a plena floração da ideia propriamente dita.

Não podemos falar de uma ideia e sua expressão. A expressão é mais que um modo de transmitir uma ideia já formada - é parte e metade de sua formação. A chamada ação mecânica no mundo é necessária para produção e formação do espiritual. Entender isso é o primeiro passo da psicologia da expressão. (...) Temos aqui uma origem física natural para o desenho bem como para todas as outras formas de expressão (...).

O significado fundamental das brincadeiras e jogos é prova de que a simples absorção, ou acumulação, ou impressão, não basta; e que este nunca é um estado mental completo ou autossuficiente, e sim que sempre tem de se concretizar na expressão por meio da tradução em atividade. Não é preciso observar muito uma criança para chegar à conclusão de que só assimila uma impressão ou ideia se tiver feito algo com ela. A impressão é algo vindo de fora, sentido como inadequado ou insatisfatório até a criança se apropriar dela ao traduzi-la em termos de suas próprias atividades.⁴⁴

O movimento e a reflexão são inatos e constantes. O conhecimento já possuído se funde com elementos não intelectuais para tornar válida uma experiência enquanto experiência. Assim, no caso da experiência de fazer e apreciar arte, por exemplo, os significados produzidos possuem valor para a própria Arte, e não apenas servem para que outros tipos de experiências sejam vistos com maior significado e profundidade (BARBOSA, 2001 p.150).

Existe o apreciar no fazer arte, e o fazer no apreciar arte. O que se aprende reconstruindo essas experiências resulta em que se faça e se aprecie mais e melhor arte. Revelam-se, deste modo: a dimensão educativa da arte; o caráter progressivo da educação para Dewey; e também a ideia de que, simultaneamente, agimos no mundo e sofremos as ações do mundo: “Nada cria raízes na mente quando não há equilíbrio entre o agir e o receber” (DEWEY, 2010 p.124)

Figura 12 - Christo – Valley Curtain – Colorado, E.U.A, 1972



Fonte: A interação com o espaço urbano na obra de Christo e Jeanne-Claude. Disponível: <<https://blog.artsoul.com.br/a-interacao-com-o-espaco-urbano-na-obra-de-christo/>> acesso em 22 ago. 2022.

⁴⁴ Barbosa, 2015 p. 387.

Dewey distingue as experiências primárias, ordinárias, cuja reflexão é incidental; das experiências secundárias, reflexivas, teorizantes, abstraídas, que podem dialogar com aquelas primeiras, no sentido de lhes lançar luz, explicá-las, significá-las. Em qualquer nível de instrução, o objetivo deve ser, por meio da reconstrução das experiências, mover o estudante de uma situação inicial de meramente ter uma experiência, para ser capaz de entender o que ela significa, relacionando as experiências primárias e secundárias.⁴⁵

Os inimigos do estético não são o prático nem o intelectual. Abstinência rigorosa, submissão coagida e estreiteza, por um lado, e desperdício, incoerência e complacência displicente, por outro, são desvios em direções opostas da unidade de uma experiência. (DEWEY, 2010, p.117)

De acordo com Ana Mae Barbosa (2001), Dewey constrói a teoria da Arte como experiência em reação contrária a uma ideia modernista de expressão artística como mera descarga emocional:

Nos primeiros anos de Dewey como intelectual, a arte era considerada representação da natureza, do mundo ao redor, da realidade. (...) Embora começando a ser entendida como antinatureza no impressionismo, a arte do século XX, principalmente no Novo Mundo, só passa a se configurar como expressão quase duas décadas depois, quando se liberta definitivamente do comando naturalista/realista. É em função do modernismo, e já respondendo e se opondo ao conceito modernista de “expressão”, que Dewey constrói a teoria da arte como experiência. (...) Para ele, a dinâmica ecológica da experiência estética transforma a energia orgânica sem sentido em expressão significante. (BARBOSA, 2001 p.19)

Dewey não estava, muito provavelmente, pensando em bebês e crianças pequenas quando falava de educação, ainda mais de educação escolar. Os pensadores nascidos no século XIX e início do XX tiveram suas ideias fantásticas, mas não deixaram de equiparar as crianças e os selvagens⁴⁶ aos animaizinhos. Bem, podemos divergir de certas posturas, preconceitos, posicionamentos políticos e mesmo espirituais dos autores, e estarmos atentos à sua pertinência para a atualidade, mas penso que convém seguir estudando-os pelo conhecimento que produziram.

⁴⁵ Campbell, 1996.

⁴⁶ Herbert Read, 1982.

Este ponto – o de como a criança pequena é vista - é digno de destaque porque, no decorrer da história da educação, conforme a Educação Infantil foi se constituindo como área de conhecimento; como nível da Educação Básica oficial no Brasil; e ao mesmo tempo foi expandindo vagas, as ideias pedagógicas foram sendo transpostas para os contextos educativos da primeira infância, muitas vezes, sem a devida reflexão sobre de que criança as teorias estavam falando. Conforme Herbert Read, “O espírito do recém-nascido continua a ser um mistério incomunicável e, muito antes de se poder levantar o véu sobre este mistério, já actuavam todos os tipos de influências ambientais capazes de distorcer os seus dons originais” (READ, 1982 p.14).

Herbert Read, por exemplo, afirma que não há evidências de pensamento lógico nas crianças antes dos 14 anos⁴⁷. O que demonstra, de três possibilidades, ao menos uma: ele não tinha a mesma concepção de pensamento lógico que temos na atualidade; ele não convivía suficientemente com crianças; o seu contexto sociocultural não permitia que se identificassem pensamentos lógicos em crianças até os 14 anos de idade (e em “selvagens” por uma vida toda). Eu apostaria nas três, com o seguinte adendo: quem é considerado desprovido de lógica é aquele que não foi compreendido, e/ou sobre o qual se tem ou se deseja ter poder.

De volta à questão sobre as formas distintas pelas quais, à luz de Dewey, se compreendeu o papel da experiência na Arte Educação, por um lado, e na Pedagogia, por outro: A divergência surge, suponho, quando na Pedagogia se entende a necessidade do “fazer” no contexto educativo como uma espécie de treino de habilidades; ou como tentativa de engajamento da criança em busca da produção artificial do interesse - quando, de acordo com Dewey, o valor da atividade na educação “depende do grau em que ela auxilia a trazer à tona uma compreensão do significado do que está acontecendo”⁴⁸ - O que não é possível quando não há real interesse e envolvimento do aprendiz.

A diferença entre esses entendimentos é considerável. Os dois primeiros, (o treino de habilidades e a tentativa de imposição de interesses), colocam a ação geradora da aprendizagem fora do sujeito, que se torna objeto do processo educativo que se quer levar a cabo. “Não adianta plantar artificialmente o problema, como se tenta fazer hoje sob a égide da pedagogia de projeto”, diria Barbosa⁴⁹.

O terceiro entendimento (fazer é pensar, e vice-versa), valoriza a atividade genuinamente interessada do sujeito na aprendizagem, e vai ao encontro da ideia de Dewey de que vida é movimento: “onde houver vida, há atividade e qualquer atividade tem sempre alguma

⁴⁷ Read, 1982.

⁴⁸ Barbosa, 2001 p.113.

⁴⁹ Barbosa, 2021 p.20.

tendência ou direção própria”⁵⁰. Para ele, o movimento, ou inserção ativa no mundo, é o que permite a experiência - e, portanto, o pensamento e as emoções.

O que se evidencia em Dewey é que, em variados graus, fazer é pensar e pensar é fazer – e, na medida da organização de seu movimento progressivo, toda experiência de pensamento também tem sua dimensão estética, podendo assim atingir um caráter emocional satisfatório, como a apreciação da beleza da solução de um problema, por exemplo. "A experiência de pensar tem sua própria qualidade estética. Difere-se do que comumente reconhecemos como estético apenas em seu material”.

A produção de artes lida com determinados materiais concretos e suas qualidades, e a matemática lida com símbolos que representam conceitos de quantidades e relações entre elas. Mas, o sentimento estético da consumação, em ambas as atividades, é semelhante. Sem a chancela estética, nenhum tipo de experiência é completo.

Ao invés da consumação que resulta do movimento organizado, a experiência inestética cessa sem enlevar emoções e sentimentos – sendo eles qualidades constituintes de toda experiência:

A ideia de que a percepção estética é assunto de momentos ocasionais é uma das razões para o atraso das artes entre nós. (...) Para perceber, o espectador ou observador tem de criar sua experiência. (...) Sem um ato de recriação, o objeto não é percebido como uma obra de arte. (...) [No espectador e no criador da obra] ocorre um ato de abstração, isto é, de extração daquilo que é significativo. (...) A fase afetiva liga as partes em um todo único; a intelectual simplesmente nomeia o fato de que a experiência tem sentido; e “prático” indica que o organismo interage com os eventos e objetos que o cercam. O que distingue uma experiência como estética é a conversão da resistência e das tensões (...) em um movimento em direção a um desfecho inclusivo e gratificante. (Dewey, 2010, p.136-139)

Deste modo, se inicia o processo contínuo da aprendizagem ainda inconscientemente, nas ações do corpo sobre o ambiente e internamente a ele próprio e, no fluxo das experiências, o pensamento as organiza, e a emoção as reflete, sendo enfim a imaginação do indivíduo quem projeta o significado para além da experiência direta. O exercício da imaginação é tão importante quanto o exercício muscular. (BARBOSA, 2001 p. 114). Em Democracia e Educação, Dewey “coloca a imaginação como a operação central da educação e da experiência estética. Agente transformador da experiência direta em simbólica ou representativa.” (BARBOSA, 2001 p.85)

⁵⁰ Dewey em Vida e Educação , 1971.

Como num esforço imaginativo, este breve estudo de Dewey procurou, ao trazer os elementos da experiência de acordo com esse autor, em especial da experiência estética, trazer elementos para se discutir as relações entre a experiência, a educação, a estética, e o pensamento. E subsidiar um debate, sobre as características da experiência de aprendizagem significativa dos bebês e crianças pequenas, que possa apoiar e enriquecer o entendimento dos “campos de experiência” da BNCC para a Educação Infantil.

2.2 Herbert Read - a defesa de uma educação estética

“É um mundo de gramáticos. As artes só são reconhecidas como recreações para refrescar a inteligência” (READ, 1982 p.84)

Sir Herbert Edward Read (1893-1968), foi um poeta, filósofo, historiador da arte e crítico de arte britânico. Em seu livro “A Educação pela Arte”, de 1954, defende a arte como base da educação. Busca trazê-la ao campo dos fenômenos naturais, para possibilitar-lhe investigações validamente científicas. Critica o tratamento dispensado à arte como conceito metafísico, defendendo seu caráter de fenômeno orgânico com dimensões mensuráveis.

A epígrafe do primeiro capítulo de “Educação pela Arte” é de Goethe. Esta informação veio constar apenas para efeito de evitar que me acusem de “misturar alhos com bugalhos” teóricos. Estão já misturados há bastante tempo, é o que acontece quando há diálogo construtivo nas Ciências Humanas. Goethe influenciou Steiner, Kant influenciou Dewey, Goethe, Steiner e Dewey constam na bibliografia (ou são citados) por Herbert Read, e todos cabem nesta pesquisa. Diz a epígrafe de Read sobre nosso único determinismo, que é sermos seres indeterminados:

*So muß du sein, dir kannst du nicht entfliehen,
So sagten schon Sibyllen, so Propheten;
Und keine Zeit und keine Macht zerstückelt
Geprägte Form, die lebend sich entwickelt.⁵¹*

Cita então Gustav Theodor Fechner (1801-1887), para quem, apesar de sua existência concreta, a arte não é um objeto científico - portanto, seu papel não é produzir efeitos constantes

⁵¹ “Essa é a maneira que você tem que ser, você não pode escapar /Assim disseram sibilas, assim os profetas; /E sem tempo e sem poder desmembra/ Forma impressa que evolui viva”. Tradução livre de trecho da estrofe “Demônio” do conjunto de cinco estrofes “Palavra Primitiva. Órfico” de Goethe, 1817.

<http://www.zeno.org/Literatur/M/Goethe,+Johann+Wolfgang/Theoretische+Schriften/%C2%BBUrwo rte.+Orphisch%C2%AB.>

inevitáveis e, ao contrário da ciência, seu produto depende do espectador tanto quanto do criador.

Read afirma que a arte sofre por ser invadida por atitudes intelectuais que destroem sua vitalidade orgânica. Ora, “Arte como Experiência”, de John Dewey, consta na bibliografia de doze páginas ao final do livro. Com efeito, é possível fazer aproximações entre Dewey e Read, em especial no que tange o interesse desta pesquisa: Para ambos, a arte é mundana, cotidiana, e a experiência estética tem um caráter difuso, presente em todas as áreas da vida humana.

Exemplifica seu ponto-de-vista chamando a atenção para os elementos rítmicos da arte como a respiração, elementos expressivos como a fala, demonstrando que ela está “envolvida no processo real de percepção, pensamento e ação corporal. (...) A arte está presente em tudo o que fazemos para agradar nossos sentidos.” (READ, 1982 p.27)

E, para ambos os autores, a experiência estética deve estar presente na educação das crianças:

O próprio desenvolvimento é um processo que nunca foi adequadamente definido. É vulgarmente considerado como um processo de evolução física gradual, de maturação, acompanhado de um desenvolvimento correspondente de várias faculdades mentais como o pensamento e a compreensão. (...) Este é um ponto de vista totalmente inadequado daquilo que é, na realidade, um ajustamento muito complexo dos sentimentos e emoções subjetivos ao mundo objetivo, em que a qualidade do pensamento e da compreensão, e todas as variantes da personalidade e do caráter, dependem em larga medida do êxito ou precisão deste ajustamento. (...) A função mais importante da educação está relacionada com esta “orientação” psicológica e por esta razão a educação da sensibilidade estética é de importância fundamental. (READ, 1982 p.20)

A educação deveria almejar uma personalidade integrada, construída numa relação harmoniosa entre os sentidos e o mundo exterior. Sem essa integração, o ser humano pode adoecer de problemas psiquiátricos, ou se tornar dogmático, arbitrário, racionalista ao extremo, buscando “impor um modelo lógico ou intelectual ao mundo de vida orgânica” (READ, 1982 p.21)

Penso que há a tendência hegemônica de uma hierarquia, na qual o modelo lógico é considerado superior aos demais modos de conhecer, e essa relação tem pautado a educação. O desprezo pela educação estética reforça o desprezo e desconhecimento da potência latente na Educação Infantil, em especial de zero a três anos.

Read afirma, contrariando essa tendência, que no curso do processo educacional, não é preciso renunciar à consciência unificada presente na criança, como se para crescer fosse necessário deixar “infantilidades” e a “inocência primitiva” de lado. O fato para ele é que, na

pedagogia moderna, nada se integra. Dela resulta “uma consciência dividida, um mundo feito de forças discordantes, feito de imagens divorciadas da realidade, de conceitos divorciados da sensação, da lógica divorciada da vida.” (READ, 1982 p.90).

O objetivo da educação, como o da arte, deveria ser preservar a totalidade orgânica do homem e das suas faculdades mentais, de modo que quando passasse (...) para a idade adulta, (...) mantivesse, contudo, a unidade da consciência que é a única fonte de harmonia social e de felicidade individual.” (READ, 1982 p.90)

Essa unidade da consciência a ser preservada na fase adulta, que tem sido prejudicada pelos processos educacionais, se assemelha à ideia que Malaguzzi eternizou em sua emblemática poesia “A criança é feita de cem”:

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. (...) ⁵²

A unidade da consciência, que Read defende, se inicia na unidade entre a percepção e o sentimento, e se desenvolve para uma nova unidade, na qual sensação e ideias, ou razão e sensibilidade, são a base de toda atividade imaginativa e prática.

Se o pensamento lógico serve para integrar a experiência numa concepção lógica do universo, a imaginação serve para dar o sentido de relação que, independentemente da razão, possibilita distinguir o belo do feio, o harmônico do desarmônico. O que funciona bem, é sentido como certo. Citando Jaensch⁵³:

As investigações dentro da estrutura da personalidade da criança na fase eidética do desenvolvimento mostraram (...) que o paralelo mais íntimo da estrutura da personalidade da criança não é a estrutura mental do lógico, mas a do artista. Se defendemos que estes fatos devem ser reconhecidos, não queremos de modo algum defender ou iniciar uma cultura do esteticismo ou

52 Poesia de Loris Malaguzzi no livro: EDWARDS, Carolyn. As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

⁵³ Psicólogo e filósofo alemão, Eric Rudolf Jaensch (1883-1940).

um enfraquecimento do pensamento lógico. (...) [o qual] mesmo nas ciências exatas está muito mais relacionado como tipo de espírito do artista e a criança do que o ideal do lógico nos levaria a crer. (READ, 1982 p.77)

Essas ideias estão também na República de Platão, que Read evoca. A respeito da educação, para esse filósofo da antiguidade clássica, “mesmo quando atinge o raciocínio, (...) a abordagem estética terá sido a melhor, porque terá dado ao homem aquele instinto de relação que é a chave da verdade.” (Read, 1982 p. 83)

O status da “verdade” como algo universal, e o “belo” como representação do “bom”, como idealizados nos tempos de Platão, vêm decaindo desde a modernidade. Mas, penso eu que a universalidade não exclui a diversidade, nem tampouco a generalização exclui as particularidades – ao menos não mais do que momentaneamente.

Exclui-se sim a diversidade, quando se tem em conta apenas uma ou poucas perspectivas sobre algo. Mas, generalizar é recurso de outra ordem, fundamental para avançar em qualquer conhecimento ou atividade. Ora, a realidade é mais complexa do que a dicotomia “geral *versus* particular”, e integra em si ambas as polaridades. Penso que esse entendimento é necessário para a superação de barreiras entre conhecimentos.

A despeito de eu achar que há uma falsa incompatibilidade entre as teorias do universal e do relativo, para nós, o relevante dessas noções é justamente dar à experiência estética a merecida relevância para a educação. A “chave da verdade” que menciona Read (1982), nos interessa aqui como representação da possibilidade de acessar algo além:

Deve compreender-se, desde o início, que o que tenho em mente não é meramente a “educação artística” como tal, que deveria ser denominada mais propriamente por educação visual ou plástica. (...) A teoria a desenvolver abrange todos os modos de autoexpressão (...) e forma uma abordagem integral da realidade que deveria chamar-se educação estética - a educação daqueles sentidos em que se baseiam a consciência e, finalmente, a inteligência e raciocínio do indivíduo humano. (READ, 1982 p.20)

A educação da relação entre os sentidos e mundo objetivo é função da educação estética, mas também é importante ter em conta que o mundo objetivo não é inteiramente objetivo e a experiência não é apenas empírica (READ, 1982).

Criamos imagens também a partir de sensações proprioceptivas (originadas no interior do nosso próprio corpo), e a partir de níveis subconscientes da mente, cujas características “penetram no primeiro plano da nossa consciência sob a forma de imagens (...) e são uma forma de expressão, uma linguagem que pode ser educada” (READ, 1982 p.22)

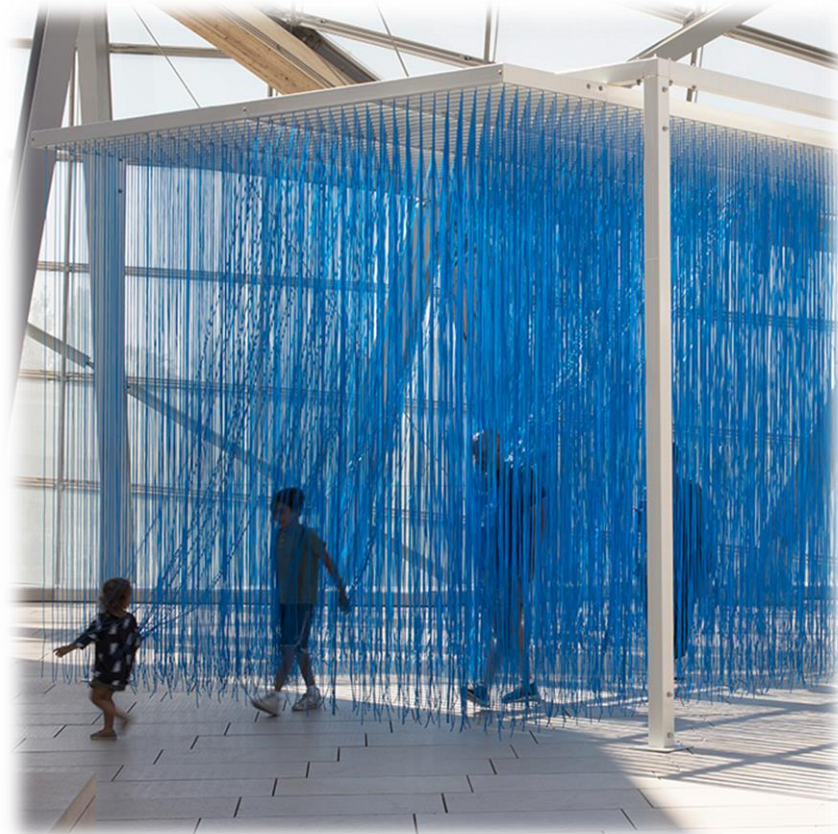
São objetivos da educação estética para Herbert Read: 1. preservar a intensidade natural dos modos de sentir e perceber; 2. coordená-los entre si e com o ambiente; 3. expressá-los de

forma comunicável; 4. Igualmente, expressar a experiência mental que de outro modo permaneceria inconsciente; 5. expressar o pensamento da maneira requerida.

Percepção e imaginação, para Read, são processos mentais envolvidos na arte e na educação de modo idêntico. Ele tampouco hierarquiza ciência e arte, e afirma que se não distinguem a não ser em relação aos métodos, por isso a educação deveria remover as fronteiras entre elas. “A arte é a representação e a ciência a explicação - da mesma realidade.” (Read, 1982 p.24). E a diferença entre os produtos da ciência e da arte reside mais na diferença entre o métrico e o não métrico do que entre o concreto e o transcendental.

A arte envolve, então, um princípio de forma, que é função da percepção, e um princípio de invenção próprio do espírito do homem. Percepção e invenção são atividades mentais que, num intercâmbio dialético, abrangem os aspectos psíquicos da experiência estética (que possui ainda outros aspectos, como social, biológico etc.).

Figura 13 - Jesus Rafael Soto – Penetrable Azul de Valencia - 1999



Fonte: SOTO. Disponível em: <<https://jesus-soto.com/>> Acesso: 20 ago. 2022

A educação, nessa perspectiva, pode ser entendida como o cultivo de modos de expressão, uma vez que todo desenvolvimento (exceto, talvez, a maturação física?) se manifesta por signos e símbolos.

[Ao se] ensinar as crianças a produzirem sons, imagens, movimentos, ferramentas, utensílios, (...) todas as faculdades de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto estão envolvidas nestes processos (...) e todos eles são processos que envolvem a arte, porque arte não passa da boa produção de sons, imagens etc. O objetivo da educação é por isso a criação de artistas – de pessoas eficientes nos vários modos de expressão. (READ, 1982 p. 24)

Toda percepção e toda expressão são inerentemente artísticas, pois tendem a procurar a forma que as satisfaçam esteticamente. Por sua concretude, então, o processo da arte, que envolve dar forma a algo, tem como critério exterior comum a natureza - porque apenas em relação às suas leis e por meio dela pode a arte se realizar. A matéria se comporta à sua maneira, e o ser humano cria seus trabalhos artísticos confrontando este fato.

A imaginação, por sua vez, é revelada como fator comum em todos os aspectos subjetivos da arte, e como reconciliadora entre sua subjetividade e sua objetividade, mediadora do confronto das ideias com a matéria. O que Read chamou de imaginação mais elevada - que se exprime buscando inconscientemente se igualar à perfeição estrutural do universo físico, criando as reconhecidas grandes obras musicais, arquitetônicas etc. - é apenas uma parte do poder de imaginação.

Essa imaginação elevada não satisfaz a necessidade normal de expressão estética, que por nossa vontade livre, evita a regularidade das leis da natureza para “exprimir um mundo nosso (...) reflexo dos nossos sentimentos e emoções, desse complexo de instintos e pensamentos a que chamamos personalidade” (READ, 1982 p.45)

Se formos simples de espírito, pensaremos que a arte está na inteligência (pensamento lógico). Devemos, portanto, olhar para a arte do mundo todo para buscar entender como apela à imaginação, e não ficarmos com os exemplos minoritários, que Read exemplifica citando Rafael e Bruegel.

As formas de arte são tão variadas quanto as formas de vida; mas os princípios subjacentes de forma e estrutura são os mesmos. As outras propriedades da arte, aquelas que não são formais, não tem uma base inevitável: são antes fantasias manifestadas pela imaginação. (...) Também é possível que a imaginação tenha leis sob as quais opera – que as fantasias (...) tenham suas próprias unidades e tendências dramáticas para a organização formal. (READ, 1982 p.47)

Reconhece que se sabe muito pouco sobre essa psicologia em seu tempo, mas afirma que quem produz arte traz à baila imagens da dimensão do sonho, e quem aprecia leva consigo, a esse nível da mente, novas imagens.

Para Read, a imagem não é uma cópia fraca de uma sensação. Imaginar é similar a perceber. É fazer as imagens da memória se relacionarem entre si. A imagem mental, ainda que não fiel à original, é um fenômeno objetivo. De acordo com ele, “há poucas dúvidas de que alguma da atração que encontramos em obras de arte se deva à presença nesta de imagens primordiais que descobriram o seu caminho a partir dos níveis inconscientes do espírito.” (READ, 1982 p. 48)

Há vários tipos de imagens em nossas mentes, afirma Read, e entre elas se detém mais nas chamadas imagens eidéticas (imagens vívidas evocadas de uma percepção anterior, já vistas).

Existe uma estrutura própria das faculdades mentais, do pensamento em especial, que pertence à esfera eidética do desenvolvimento, bem como à mentalidade do artista; e o aparecimento e vivificação destas faculdades beneficiam todos os sujeitos ensinados, mesmo os mais rigorosamente lógicos. (READ, 1982 p.79)

Herbert Read era também um entusiasta da psicologia da Gestalt porque, de acordo com ele, esta teoria instituiu a independência entre a situação física e a resposta psicológica em um evento de percepção. Um expoente dessa psicologia foi Kurt Koffka (1886-1941).

(...) Uma criança aprende por experiência, mas esta frase inocente dissimula a infinita complexidade do processo. Koffka⁵⁴, que fez a melhor descrição deste processo, diferencia quatro maneiras segundo as quais o espírito da criança se desenvolve. (READ, 1982 p.74)

Essas quatro maneiras são: os fenômenos puramente motores; a experiência sensorial; a coordenação entre as duas primeiras; e o comportamento ideacional, que é a capacidade de controlar as ações de acordo com algo mais que a informação sensorial direta.

Os sentidos recebem múltiplos fenômenos que precisam ser gradualmente organizados em um modelo inteligível. A própria percepção é um processo de integração. Não se trata apenas de identificar e discriminar, mas de relacionar fenômenos entre si, edificando uma visão coerente de mundo.

Não há fatos isolados de sua experiência, (...) não são compreendidos por enumeração, mas devem ser sentidos como um modelo coerente. Neste

⁵⁴ Psicólogo da Gestalt, Kurt Koffka, (1886-1941).

sentido, a própria percepção, como diz Koffka, é artística. (...) É perfeitamente legítimo chamar a este fator de “sentimento” na percepção e a outros processos mentais, estética. (...) O critério estético persiste durante todo o processo de aprendizagem. (READ, 1982 p.79)

A relação entre a percepção e a organização coerente do mundo traz enfim a dimensão ética relacionada à estética, como Dewey já apontava: duas faces de uma mesma moeda (Dewey, 2010). O controle das ações de acordo com um repertório de ideias elaboradas racionalmente, a partir das experiências, é feito à luz de valores morais, resultando escolhas éticas.

2.3 Anton Ehrenzweig – as percepções sincréticas e analíticas

"Nossa tentativa de achar o foco deve dar lugar ao olhar vago e abrangente" (Ehrenzweig, 1969)

Anton Ehrenzweig⁵⁵ (1908-1966) foi um teórico da arte austro-britânico, nascido em uma família judaica de Viena - território que deixou após sua anexação à Alemanha nazista. Estudara direito e psicologia, e na Inglaterra foi professor na *Central School of Arts & Crafts*, tendo também proferido palestras sobre arte e educação na Universidade de Londres. Escreveu dois clássicos da psicologia da arte: “Psicanálise da Percepção Artística” (1953) e “A ordem oculta da Arte” (1967), que será objeto do presente texto.

“Psicanálise da Percepção Artística” foi lido por Sir Herbert Read⁵⁶, seu contemporâneo, que por ocasião de seu falecimento, manifestou:

A obra (...) avançou numa teoria original do papel desempenhado pelos modos inconscientes de percepção na criação da obra de arte. Essencialmente uma fusão da psicanálise freudiana e da psicologia da Gestalt, esta tese estabeleceu a importância da interação que ocorre entre nossa criação consciente e formal de imagens e nossa imaginação perceptiva indisciplinada. O livro combina um profundo conhecimento da psicologia moderna com um conhecimento igualmente profundo de todas as artes, particularmente pintura e música. Ele teve uma grande influência na explicação e justificação dos tipos extremos de arte moderna, e tem sido uma inspiração direta para muitos artistas.⁵⁷

⁵⁵ A pronúncia transliterada para o nosso português pode ser escrita como “Irensvaig”

⁵⁶ “Sir”: Herbert Edward Read foi nomeado Cavaleiro da Ordem do Império Britânico pela coroa da Inglaterra em 1953.

⁵⁷ Tradução livre. Verbete “Anton Ehrenzweig” da Wikipedia
https://en.wikipedia.org/wiki/Anton_Ehrenzweig.

Ana Mae Barbosa afirmou, sobre Dewey, que “em alguns pontos, seu conceito de reorganização da consciência em função da experiência estética se assemelha à ideia da ordem oculta da arte do psicanalista Anton Ehrenzweig.” (BARBOSA, 2001 p. 20). Ora, veremos a seguir que, de fato, aqui também encontramos a ideia de que “a arte (...) parece ser a corporificação de uma rigorosa organização” (EHRENZWEIG, 1969, p.19).

No prefácio, o autor traz uma noção já abordada anteriormente neste estudo, quando Herbert Read defendeu que a educação não precisa descartar outras formas de conhecer em favor do pensamento lógico: “é vantajoso conservarmos um pouco da capacidade sincrética da criança para escapar a uma especialização excessiva.” (EHRENZWEIG, 1969, p.13). Trata-se do reconhecimento da importância de uma característica própria da atividade mental da criança. De acordo com esse autor:

As crianças ouvem com a respiração suspensa uma estória que só compreendem pela metade. (...) Essa capacidade para compreender – e não há dúvidas de que é uma capacidade – pode ser devida à sua habilidade sincrética de absorver uma estrutura completa mais do que à de analisar elementos isolados. (EHRENZWEIG, 1969, p.13)

Considera essa visão, também por ele chamada “percepção sincrética imediata dos objetos concretos”, uma faculdade superior, ao contrário do que se pensa – E não confere o mesmo *status* à capacidade analítica.

A tese desse autor sobre o ato de ver é que esta ação não se baseia em interpretar moldes predeterminados mentalmente, mas vai direto ao objeto, sem interesse imediato pela sua forma abstrata. Ver é uma relação direta com o objeto visto, e não uma análise sobre ele. “A qualidade plástica da visão para dar vida à realidade depende mais da supressão da forma do que de uma articulação precisa.” (EHRENZWEIG, 1969, p. 29).

Figura 14 - Anish Kapoor- Cloud Gate - Chicago, E.U.A, 2006



Fonte: TINELLI, Silvana. Anish Kapoor, o mestre das cores e da ilusão. Disponível em: <https://www.silvanatinelli.com.br/arte-artesanato/anish-kapoor-o-mestre-das-cores-e-da-ilusao/>
Acesso: 22 ago. 2022

Rejeita, assim, o princípio da Gestalt de acordo com o qual as formas preexistem na mente em relação à experiência sensorial, como se os dados sensoriais devessem ser acoplados à ideia preexistente do objeto concreto. Isso faria com que nosso primeiro contato com o mundo já fosse analítico, enfraquecendo o poder da percepção do objeto concreto, quando “o processo primário é um instrumento de precisão para a triagem criadora, que é muito superior à vazão discursiva e à lógica.” (EHRENZWEIG, 1969, p. 21). O perene dualismo entre forma e conteúdo pode ter a ver com essa tendência a achar que se compreende forma antes de conteúdo.

Já a visão sincrética, essa sim, é eficiente para reconhecer objetos instantaneamente:

Uma criança ainda bebê sorrirá para uma máscara crua que tenha ligeira semelhança com a mãe, mas terá medo se não houver os traços. Esse reconhecimento é o início da visão sincrética. A visão analítica apenas viria obstruir o reconhecimento de objetos. Qualquer movimento que se faça com um objeto pode alterar profundamente a forma abstrata de seus detalhes. (EHRENZWEIG, 1969, p. 30)

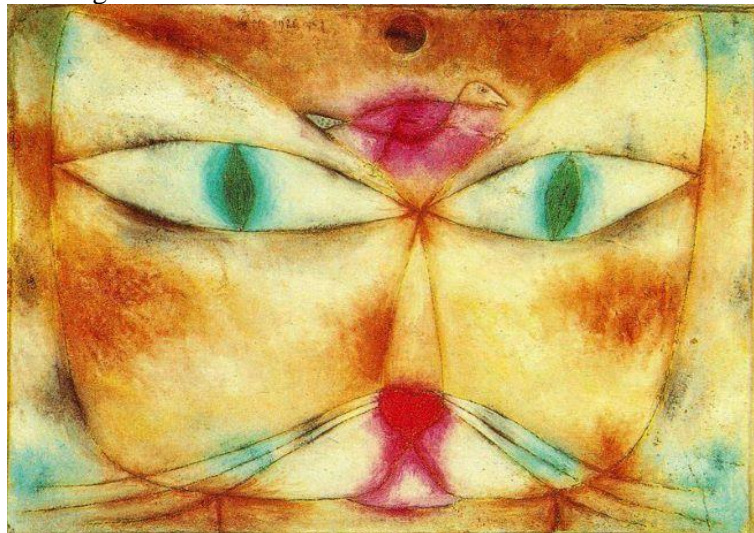
A clareza de detalhes é conseguida às custas da realidade plástica. E a qualidade plástica é um sinal consciente de uma vasta subestrutura inconsciente. Algo pode parecer vazio de detalhes, mas é de fato apenas não-diferenciado, ou seja, não foram distinguidos seus pormenores.

Imagens podem se tornar inacessíveis não apenas pela censura do superego, mas também por sua estrutura não-diferenciada. Aquilo que se percebe por meio dos sentidos pode driblar a consciência e ir direto compor o vasto repertório inconsciente.

Quando a mente criadora se volta para o inconsciente, realiza a triagem do que emerge para compor uma obra de arte. Ehrenzweig cita alguns artistas, como Paul Klee e Pablo Picasso, para exemplificar a relação entre o processo da triagem e os elementos que se tornam relevantes na obra de arte.

Paul Klee brinca com o princípio de figura-fundo da Gestalt, de acordo com o qual nossa visão destaca um objeto principal num dado quadro, buscando abranger tanto um quanto outro, como em “Gato e Pássaro”, de 1928.

Figura 15 - Paul Klee – Gato e Pássaro - 1928



Fonte: FRAZÃO, Dilva. Paul Klee: pintor suíço. Disponível em: <
https://www.ebiografia.com/paul_klee/> Acesso: 20 ago. 2022

Ehrenzweig considera que a arte envolve muitas camadas diferentes superpostas de pensamento, o que pode levar a crer que tem uma subestrutura caótica. Mas, de acordo com ele, o que há é uma ordem oculta. Como também, creio eu, nos é oculta a ordem do pensamento das pessoas de zero a um ou dois anos de idade, se tentamos abordá-los analiticamente. Eu diria que precisamos de uma visão sincrética e criativa para ir ao encontro delas.

A mente criadora é quem evita o caos. Ela o faz resolvendo a tensão entre os pensamentos diferenciados (distinguíveis, identificáveis) e os não-diferenciados, que habitam os locais mais profundos da mente, no chamado “nível oceânico”⁵⁸.

⁵⁸ “Em 5 de dezembro de 1927, Romain [Rolland](#) cunhou a frase em uma carta a Sigmund Freud, escrevendo que ele deveria considerar experiências [espirituais](#), ou "o sentimento oceânico", em suas

O nível oceânico da mente, de acordo com o autor, é aquele “no qual sentimos a nossa existência individual perdida numa mística união com o universo” (EHRENZWEIG, 1969, p.15). As imagens que emergem desse nível mental confrontam as sensibilidades racionais de superfície. A criatividade, então, faz a triagem das imagens a serem usadas em favor da solução do problema que se apresenta, alternando modos de pensar e resolvendo diferentes tarefas.

A criatividade exige uma espécie de atenção difusa e espalhada em contradição com nossos hábitos normais e lógicos de pensar. (...) O pensamento consciente é nitidamente focalizado e altamente diferenciado em seus elementos; quanto mais penetramos na imaginação e na fantasia de baixo nível, tanto mais essa orientação única do pensamento se divide e se ramifica (...) fazendo que, no fim, a estrutura pareça caótica. (EHRENZWEIG, 1969, p. 14)

Criatividade não é exclusividade dos processos de criação artísticos. O cientista também precisa enfrentar a fragmentação dos fatos, e buscar elos que possam dar coerência ao que, antes, parecia nada mais do que o caos. Ele “precisa de uma estrutura não-diferenciada, mais dispersa, de visão de baixo nível para projetar na realidade a ordem que está faltando.” (EHRENZWEIG, 1969, p.20).

O estudo da subestrutura inconsciente da arte e dos processos de triagem na ciência oferece a oportunidade necessária para observar as técnicas criadoras do ego e o modo pelo qual este faz uso da estrutura dispersa e da percepção do inconsciente. (EHRENZWEIG, 1969, p. 20)

Figura 16 – Ernesto Neto - Três Broto-Cantos e uma Dança (Treveste), de 2017



Fonte: ASSIS, Tatiane de. Pinacoteca tem entrada gratuita e exposição interativa de Ernesto Neto. Disponível em: < <https://vejasp.abril.com.br/coluna/arte-ao-redor/pinacoteca-tem-entrada-gratuita-e-exposicao-interativa-de-ernesto-neto/>> Acesso: 25 ago. 2022

obras psicológicas. (...) Freud discute o sentimento em seu *O Futuro de uma Ilusão* (1927) e *O Mal-estar na Civilização* (1929). Neles, Freud o considera um vestígio fragmentário de um tipo de consciência possuída por uma criança que ainda não se diferenciou de outras pessoas e coisas”. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sentimento_oce%C3%A2nico> Acesso: 20 ago. 2022.

Assim, tendo tanto o cientista quanto o artista de enfrentar o caos, para ambos, a criatividade é fundamental. O cientista o faz ao solucionar problemas científicos, e o artista em suas obras, buscando integrar seu trabalho e sua personalidade, integração que é resultado de triagem inconsciente. O autor descreve esse processo criador em arte dividido em três fases:

1. Inicial ou esquizoide – projeta, dentro do trabalho que cria, as partes fragmentadas do seu eu, e esses elementos parecerão acidentais, indesejáveis, persecutórios;

2. Maníaca - inicia a triagem inconsciente que integra a subestrutura da arte, sem necessariamente cicatrizar a fragmentação da Gestalt de superfície, mas resolvendo-a. Ou seja, a mente se volta para as profundezas do inconsciente, de onde busca resgatar elementos para dialogarem com o mundo exterior que a confronta;

O mundo interno e externo começam a se fundir, e até mesmo a diferenciação entre ego e superego se torna atenuada. Nesse estágio “maníaco”, todos os acidentes parecem estar certos e toda fragmentação se resolve. (EHRENZWEIG, 1969 p.109)

3. A reintrojeção - uma parte da estrutura oculta volta para o ego do artista num mais elevado nível mental. A aceitação da imperfeição do que se logrou criar, e a esperança de uma futura integração são realidades psíquicas esperadas, mas dependem do quanto o processo secundário deu conta de cobrir, ou não, a tal subestrutura exposta e aparentemente caótica da arte (Ehrenzweig, 1969 p.109)

[Neste estágio] se torna muito mais difícil de suportar. (...) De repente as falhas e fragmentações ignoradas junto com o caos aparente da não-diferenciação irrompem na consciência. Parte da capacidade criadora reside na força para resistir a uma repugnância (...) que faria que jogássemos tudo aquilo na lata do lixo. (EHRENZWEIG, 1969, p.109)

Depois desse terceiro estágio, o artista termina sua experiência criadora, e pode até conseguir suficiente distanciamento, podendo estudá-la como se fosse de outra pessoa.

Figura 17 - Tercília dos Santos, Pombo Branco, 2013



Fonte: Projeto Afro. Disponível < <https://projetoafro.com/artista/tercilia-dos-santos/>> acesso em 22 ago. 2022.

O caráter do não diferenciado que, conforme já mencionado, não é caótico, se desenvolve na infância. Ehrenzweig emprestou o termo de Piaget para adjetivá-lo. “Piaget tornou corrente o termo “sincrético” para a qualidade distinta de visão infantil e da sua arte.” (EHRENZWEIG, 1969, p. 21)

De acordo com o autor, por volta dos oito anos de vida, a nossa visão deixa de ser sincrética e passa a ser analítica, isso reflete na produção artística. A criança se compara aos adultos e perde em vigor, em liberdade de distorcer, de imaginar. Antes disso, sua visão é global e não presta atenção nos tantos detalhes que compõem algo. A visão sincrética permite desprezar a fidelidade de detalhes e ver, num risco, a representação concreta de todo um determinado objeto.

O descuido sincrético para os detalhes (...) não deverá ser considerado como cru ou primitivo, nem tampouco resultado de deficiência de faculdade autocrítica. (...) A visão sincrética nunca é inteiramente destruída e pode transformar-se num potente instrumento nas mãos do artista adulto. (EHRENZWEIG, 1969, p. 22)

A visão sincrética ignora o que seria relevante para uma visão analítica, mas isso não a torna caótica ou mal estruturada. Ela é mais flexível do que a visão analítica.

Assim considerando, poderíamos inverter os valores normais e considerar a visão analítica como mais crua e menos sensível do que os

modos não-diferenciados de visão, que são conseguidos nos níveis primitivos (infantis) de percepção. (EHRENZWEIG, 1969, p.24)

Ehrenzweig afirma que devemos, então, ajudar a criança a apreciar seu trabalho dentro de um adequado nível sincrético, e não a partir de padrões analíticos dos adultos, como muitas vezes ocorre.

Se a criança tiver encontrado um apoio adequado aos seus padrões estéticos num nível sincrético, o despertar posterior de sua autocrítica analítica já não será tão prejudicial. (...) Se a sua visão sincrética tiver sido esteticamente treinada, ela poderá talvez sobreviver aos ataques da nova visão analítica, e infundir vigor aos seus cansados moldes. (EHRENZWEIG, 1969, p. 26)

Acredita, portanto, que uma educação estética desde cedo permitirá que a criança expresse sua visão sincrética da realidade, cuidando para que, ao desenvolver capacidades analíticas, estas não se sobreponham à visão sincrética, mas se somem e componham a busca por soluções.

Se esse modo de encarar a visão sincrética for correto, não mais poderemos dizer que a criança demonstra falta de autocrítica quando cria seus fantásticos equivalentes de realidade. (...) Quando as faculdades analíticas despertam (...) aprende a comparar os detalhes abstratos, a tendência que geralmente tem é de considerar como cru e ignorante o seu sincretismo anterior. Não será isso, contudo, uma falha de nossos métodos de ensino? Será o despertar dessa autocrítica tão autodestruidor devido a termos fracassado em educá-los mais cedo? Temos sempre a tendência a subestimar a inteligência da criança. (EHRENZWEIG, 1969, p. 25)

2.4 Silvano Arieti - o endoconceito

Silvano Arieti (1914-1981) foi um psiquiatra e professor de medicina italiano que se mudou para os Estados Unidos no contexto da segunda guerra mundial. É reconhecido como pioneiro no estudo do processo psicoterapêutico no tratamento da esquizofrenia⁵⁹. O livro “Creativity, the Magic Synthesis”, de 1976, ainda sem tradução para o português, analisa o processo mental que, de acordo com seus estudos, está envolvido na criação do “novo” – o que chama de síntese mágica.

No prefácio do livro, Arieti reconhece que faz sugestões preliminares, baseadas tanto em sua atividade profissional clínica, quanto em suas pesquisas sobre cognição. Também

⁵⁹ Silvano Arieti. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Silvano_Arieti> Acesso: 22 ago. 2022.

destaca que, em seus estudos sobre produtos criativos de diversos campos da atividade humana, encontrou mecanismos cognitivos específicos do processo de criação, que já havia encontrado nos tratamentos clínicos. Assim, elabora suas proposições teóricas.

De acordo com ele, todo ser humano é criativo em algum nível, mesmo que apenas em atividades do cotidiano, como ao modificar ou melhorar algo. Essa criatividade comum gera satisfação pessoal e benefícios de determinado alcance, conforme a abrangência das modificações realizadas.

Quando a capacidade criativa encontra no sujeito energia para autoexpansão, e não encontra obstáculos pessoais ou ambientais demasiadamente limitantes, gera conquistas sociais e científicas para a humanidade como um todo, como é o caso das criatividades grandiosas exemplificadas por Isaac Newton e William Shakespeare.

O processo criador, do ponto de vista da atividade mental, envolveria os processos primário e secundário já descritos por Freud, e ainda um terciário, proposto por Arieti, neste livro, que realizaria uma síntese entre os dois primeiros, possibilitando o surgimento de inovações na mente do sujeito criativo. Arieti admite que inovações também podem surgir da relação entre processos secundários entre si, mas não tratará desses casos.

Grosso modo, o processo primário envolve mecanismos mentais mais antigos, e trata daquilo que habita a mente na condição inconsciente, como conteúdos, representações, imagens, ações, etc. O processo secundário, por sua vez, funciona na lógica comum dos níveis pré-consciente e consciente, lidando diretamente com a realidade exterior. E o terciário combina mecanismos das duas categorias anteriores de processos, integrando conteúdo primitivo inconsciente e processos lógicos pré-conscientes e conscientes normais numa “síntese mágica”.

De acordo com Arieti, Freud defendia que a realidade psíquica interna e o mundo externo deveriam permanecer distintos, sendo a realidade interior uma fuga⁶⁰. Porém, para Arieti, em termos de criatividade, seria desejável outra perspectiva. Defende, então, o processo terciário como a possibilidade de mistura entre os dois mundos, o da mente e o da matéria, muitas vezes conjugando racional e irracional, sem necessariamente a presença de um estado mental patológico.

A percepção não é uma função simbólica, de acordo com esse autor, nem apreende a totalidade da realidade. O que se percebe são dados. Esses sim, por sua vez, podem ser muito usados nos processos simbólicos, para representar a realidade que foi percebida. Não se usa a imaginação para identificar a presença sensível da realidade.

⁶⁰ Arieti, 1976, p.13.

O que não quer dizer que a percepção seja um processo simples fisiologicamente, são diversos processos acontecendo até que alcance a experiência gestáltica ou total que permite identificar um objeto mantendo sua constância. É um fenômeno simplificador que nos busca fazer conscientes de uma simples e estável imagem de uma realidade muito mais complexa (ARIETI, 1976 p.42). A criança gradualmente aprende a selecionar, organizar, formar, padrões de experiência, reconhecê-las e a emprestar categorias de outras pessoas.

Já a imagem é puramente mental e, de acordo com ele, se verifica a partir dos sete meses de idade, aproximadamente. Até então, acredita ele que respondemos a percepções e sinais apenas. Bem, seja qual for a idade a que possamos atribuir esse exemplo, quando fechamos os olhos, podemos ver imagens com base em memórias de percepções anteriores, prescindindo dos sentidos e do mundo externo. O interessante é que ele conclui, a partir disso, que se alguém fecha os olhos e vê sua mãe, por exemplo, tem uma imagem que, por sua vez, adquire uma realidade psicológica não atada à presença física da mãe (ARIETI, 1976, p.44).

Essas imagens constituem a fundação da realidade interior e dos processos cognitivos subsequentes. A imagem é inferior à percepção original, que é distorcida. Mas, assim se introduzem os primeiros elementos de criatividade. A percepção subtrai, é seletiva, mas a imagem soma, ainda que imprecisamente, aquilo que a percepção não deu conta de capturar (ARIETI, 1976, p.48). Essa atividade incessante da mente humana tem força de transcendência.

Figura 18 - Flávio de Carvalho - Minha Mãe morrendo (nº 9), 1947



Fonte: Acervo do MAC USP. Disponível: <<https://acervo.mac.usp.br/acervo/index.php/Detail/objects/17203>> acesso em 22 ago. 2022

Seguindo, há outros aspectos da percepção importantes para este estudo. Arieti afirma que os primeiros passos do fenômeno da percepção têm a ver com estímulos não percebidos, ou percebidos, mas que não atingem nossa consciência. Chama atenção para o fato de que a percepção pode nos dar a impressão de um mundo estático, mas que na realidade está em eterno movimento.

A Gestalt diz que apreendemos as coisas como “todos”, unidades totais. Mas, outros estudos, (que Arieti não cita precisamente), mostram que há estágios que precedem isso, talvez muito rápidos para serem notados. Cita o exemplo de que nosso sistema nervoso não percebe movimentos velozes como o da luz refletindo nossa imagem no espelho.

Figura 19 - Impressão: Nascer do Sol, de Claude Monet, 1872.



Fonte: LOPES, A. Estilo artístico que predominou nas artes plásticas e música no século XIX. Educa Mais Brasil, 2018. Disponível: < <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/artes/impressionismo>> acesso em 22 ago. 2022

Outro aspecto relevante ligado à percepção, de acordo com este autor, tem a ver com o que já mencionamos, sobre a criança aprender gradualmente a selecionar, organizar, formar, e reconhecer padrões. Pode ser que nosso *background* perceptual na infância consista não apenas de partes indistintas, mas também de partes ainda não organizadas para formar “todos”. Essas partes podem parecer fragmentos para os adultos, mas à medida que se destacam do *background* passam a constituir um “todo” ordenado.

No capítulo 4, que se chama “*Amorphous Cognition*” (Cognição Amorfa), Arieti apresenta o endoconceito, como a “*atividade não representativa da psique*” (ARIETI, 1976 p.53). Afirma que outros antes dele já trataram dessa questão do conhecimento presente sem imagens, como Alfred Binet (1857-1911), para quem o fundamento da vida psíquica seria a intenção e não a imagem.

Ele descreve a cognição amorfa como uma espécie de cognição que ocorre sem ser expressa em imagens, palavras, pensamentos ou ações (ARIETI, 1976, p.54). Como ela permanece interna como ocorrência, chama sua função de “*endoconcept*” (endoconceito), para distinguir do conceito com forma amadurecida de cognição que pode se expressar a outros por quem o experiencia ou produz.

O endoconceito é uma organização primitiva de experiências passadas, percepções, traços de memória e imagens de coisas e movimentos. Essas experiências reprimidas continuam exercendo influência indireta, ainda que sem voltar à consciência. Não é facilmente reconhecível porque não reproduz nada similar a percepções sensíveis, não leva à ação e nem pode ser verbalizado - apesar de ir além do estágio cognitivo da imagem. Tampouco pode ser sentido, pois seu componente emocional não se expande o suficiente para haver alguma clareza de emoções.

É uma disposição para sentir, agir, pensar que ocorre após uma inibição de uma atividade mental mais simples. Ele expande até as imagens mentais, mas então elas se tornam menos conscientes também. Assim, a consciência de se experimentar um endoconceito é vaga, incerta e, na melhor das hipóteses, parcial. Seu conteúdo só pode ser comunicado quando acessa expressões que pertençam a outro nível: palavras, músicas, desenhos e assim por diante.

Não temos, no presente estágio do conhecimento, (de acordo com Arieti em 1976), como obter provas da existência do endoconceito, mas há evidências clínicas e lógicas. Apesar de ele não alcançar o nível verbal, damos às experiências nomes que conservam muito das características endoconceituais. Às vezes nos referimos a uma atmosfera, uma intenção, uma experiência global indizível.

Ora, me parece um bom modelo para abordar as experiências de bebês e crianças bem pequenas. Maria Luísa, de aproximadamente um ano, em um grupo da Creche Pré-Escola Oeste do qual fui professora, costumava pintar a parede de azulejos do pátio externo com tinta guache fazendo um amplo gesto de abertura de braços, como se abrisse uma grande cortina. Sempre nos perguntávamos entre as professoras, em voz alta, o que ela estava fazendo. Num dado momento do ano, ela começou a falar suas primeiras palavras.

A situação se repetiu, e perguntei a ela diretamente: “o que você está pintando?”. Ela respondeu: “o tamanho!”. No fim do dia, comentei com seu pai a situação, e ele contou que haviam comprado uma televisão grande, e que ele assistia com ela até a mãe dela voltar do trabalho, bem tarde da noite. E que ela gostava de fazer gesto semelhante próximo ao aparelho.

Podemos fazer muitas relações com todos esses dados, mas o que pretendo destacar é que, a partir desse dia, me dei conta de que quando uma criança muito pequena começa a falar, ela não fala qualquer coisa. Fala num contexto e com significado. Ao mesmo em que se desenvolve e treina o aparelho fonador, o que muitas vezes é entendido como um processo mimético aleatório, conhecimento é construído e organizado antes da fala convencional. Pode parecer óbvio, mas não costuma ser levado em conta nas áreas profissionais que lidam com as infâncias.

A elaboração do endoconceito por Arieti surgiu de uma situação em certo sentido semelhante, vivenciada por ele. Margarete Barbosa Nicolosi Soares (2016), descreve:

Arieti descreve um paciente seu que conta uma experiência que teve aos 3 anos de idade. Em sua casa, havia uma sala onde as crianças não podiam entrar. Era um lugar reservado para festas especiais, mas ele sorrateiramente deslizava no chão para espreitar a sala sem ser visto. A sala tinha um tapete vermelho e quadros dos avós nas paredes. Ele descreveu que tinha um aspecto solene, austero e de santidade. Para Arieti, como seria possível interpretar aquela cena? Primeiramente, por ser uma recordação cuja retrospectiva é falsa, o paciente atribui conceitos e palavras de que não dispunha no tempo da experiência original. Mas, como preservou aquela lembrança, a recordação além das imagens era em estado afetivo, com certa conduta, certa disposição motora, um desejo de deslizar-se dentro da sala, e uma inibição pelo medo de ser descoberto. Ou seja, além das imagens ele teve endoconceitos que foram traduzidos em palavras congruentes com sua atual interpretação. Quando criança presenciou a situação como um estado interno, estado esse que depois ele atribui os nomes de santo, austero, solene. Antes de haver a palavra, havia um sentido. (SOARES, 2016, p. 195)

Arieti defende que processos endoconceituais são enriquecedores mesmo quando níveis mais altos mentais estão presentes. As fantasias, antes de serem fantasias foram endoconceitos. Mas, esses processos, infelizmente, são suprimidos nos adultos. Às vezes acessamos algo endoconceitual ao tentar exprimir sonhos, por exemplo. Mas, muitas vezes sentimos que as palavras reduzem a experiência e que a beleza deve permanecer não dita. Fica evidente a discrepância entre o endoconceito e a expressão verbal.

Experiências endoconceituais são *clusters* de associações não verbais, tendem a se expandir indefinidamente. São reminiscências de experiências estéticas ou artísticas, não apenas da infância. A psique funciona em dois sentidos, do nível mais alto ao mais baixo e vice-

versa, e há conceitos que podem regredir a endoconceitos. Num processo criador, as origens convergem e fica difícil distinguir em que sentido transitavam as entidades não representacionais nesse caldeirão de experiências passadas, sentimentos inconscientes, organizações neuronais e intrapsíquicas, enfim, nessa incubadora em que coisas novas podem surgir.

Endoconceitos, portanto, tendem a sofrer transformações e a integrar: símbolos; ações; sentimentos; imagens; sonhos – e em todos esses casos podem constituir base para a criatividade. Mas, de acordo com Arieti, o endoconceito que pega o rápido atalho para o sonho, dificilmente trilhará o tortuoso caminho da criatividade. Quando um produto do endoconceito se expressa, ele foi “derrotado” como tal.

Bebês e crianças pequenas tem acesso a elementos da realidade como formas, conteúdos, estruturas e relações. A dimensão cognitiva estética organiza e harmoniza as experiências a partir da relação com esses elementos. A imaginação transcende a ordem estabelecida no mundo físico e mental. Uma precisa da outra porque crescimento e evolução são movimento, e movimento requer reorganização e recriação. Assim como num caleidoscópio, há infinitas possibilidades de se organizar, harmonicamente, em movimento. Talvez nisto possam se basear as experiências na Educação Infantil.

Figura 20 – Olafur Eliasson - Partícula de poeira estelar, 2014



Fonte: ELIASSON, Olafur. Olafur Eliasson: Na vida real, 2019 – 2020. Disponível em: <<https://olafureliasson.net/archive/exhibition/EXH102539/olafur-eliasson-in-real-life>> Acesso: 25 ago. 2022

Observação: As imagens escolhidas para compor o texto deste capítulo são fruto de associações livres entre os momentos do texto e as obras representadas pelas fotos. São passíveis de múltiplas interpretações. A ideia não foi meramente ilustrar o estudo, mas trazer de modo mais presente, concreto e intuitivo algo com que os conceitos apresentados pudessem se relacionar imediatamente. Assim se passou comigo, sem garantias de que funcione para os demais leitores. Uma justificativa de cada uma delas poderá ser objeto de futura análise.

2.5 Cronologia dos principais autores citados neste capítulo, a partir do século XVII:

O propósito desta simples cronologia é situar, numa linha temporal, os principais autores citados neste capítulo, a fim de facilitar correlações entre suas teorias, períodos históricos, movimentos artísticos etc. Notadamente, a discussão apresentada se localiza com maior intensidade no final do século XIX e início do século XX. Proponho que revisitá-la seja uma forma de conhecer suas raízes e tentar identificar como ela nos chega hoje.

Tabela 1 – Cronologia dos autores do capítulo 2

	1600	1650	1700	1750	1800	1850	1900	1950	2000	2050
Locke	1632-1704									
Kant		1724-1804								
Goethe			1749-1832							
Brentano				1838-1917						
Freud					1856-1939					
Dewey					1859-1952					
Husserl					1859-1938					
Steiner					1861-1925					
Jaensch						1883-1940				
Benjamin						1892-1940				
Read						1893-1968				
Teixeira						1900-1971				
Ehrenzweig						1908-1966				
Arieti						1914-1981				
Malaguzzi						1920-1994				
Barbosa						1936				
Larrosa						s/d				

Fonte: Acervo da autora, 2022

3. CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Figura 21 - Maçã mordida por criança de três anos⁶¹ - Creche Pré-Escola Saúde - USP



Fonte: Acervo da autora (Foto: Ana Helena Rizzi Cintra, 2019)

3.1 Origens do termo campos de experiências

Longe de uma conceituação exclusivamente teórica, a história do termo deve sua origem a uma parceria entre professoras da escola da infância e docentes pesquisadoras de universidades italianas (Faria, 2021). “Campos de experiências” foi o nome dado pelas professoras e pesquisadoras àquilo que observaram e sistematizaram acerca do que acontecia no contexto educativo, em lugar da palavra “atividade”, que predominava antes da reforma curricular de 1991 – ou seja, o termo foi uma construção que aconteceu no “chão da escola”, e não surgiu pronto num documento curricular nacional, como no Brasil.

Tive a oportunidade de assistir à gravação de uma *live*⁶² no YouTube, ocorrida em 2021, em que Ana Lúcia Goulart de Faria⁶³, em conversa com o grupo CEIMOV-UFRJ⁶⁴, conta sobre a origem do termo “campo de experiência”, de onde ele surgiu para integrar a proposta da

⁶¹ Um segundo título, sugerido por Fraulein de Paula: “se você não espera, você não vê”.

⁶² CEIMOV chama para a conversa - "Campos de experiências: do que estamos falando?" Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eovVdmSj6DM>> Acesso: 25 ago. 2022.

⁶³ Ana Lúcia Goulart de Faria se apresenta como: paulistana desvairada; “criancista” e “criançóloga”; antifascista, marxista, feminina. Pedagoga, professora colaboradora plena aposentada da FE-UNICAMP, coordenadora da linha Culturas Infantis do GEPEDISC, membro do grupo gestor do Fórum Paulista de Educação Infantil e ex-membro do Conselho Municipal de Educação de Campinas.

⁶⁴ Projeto de pesquisa e Extensão da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Currículo em movimento na Educação Infantil.

BNCC brasileira. Foi ela a tradutora, para o português, das “Novas Orientações para a Nova Escola da Infância” italianas, no início da década de 1990.

Em 1991, quando o documento italiano foi lançado, os campos de experiência contavam 6: O corpo e o movimento; os discursos e as palavras; o espaço, a ordem, a medida; as coisas, o tempo, a natureza; mensagens, formas e mídia; o eu e o outro. Posteriormente, foram reformulados para constar nas Indicações Nacionais Curriculares italianas de 2012, que trouxe os 5 campos vigentes até o presente: Eu e o outro; o corpo e o movimento; imagens, sons, cores; os discursos e as palavras; o conhecimento do mundo. (BARBOSA; FARIA; FINCO org., 2015, p.209). Em 1991, o termo já estava descrito no documento oficial da seguinte maneira:

Com este termo, indicam-se os diversos âmbitos do fazer e do agir da criança e, portanto, os setores específicos e individualizados de competência nos quais a criança confere significado às suas múltiplas atividades, desenvolve a sua aprendizagem, adquirindo também instrumental linguístico e metodológico; persegue as suas metas formativas na concretude de uma experiência que se desenvolve dentro de limites definidos e com o seu constante e ativo envolvimento. (...) A organização das atividades baseia-se numa contínua e responsável flexibilidade e inventividade operativa e didática em relação à variabilidade individual dos ritmos, dos tempos e dos estilos de linguagem, além das motivações e dos interesses das crianças. (BARBOSA; FARIA; FINCO org., 2015 p.247)

No Brasil, os campos também são cinco e se chamam: O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. São profundamente identificados com os campos italianos, com alguns detalhamentos a mais nos títulos, como pudemos perceber.

Figura 22 - Inventando brincadeira com bambolê e canetinhas – Creche Pré-Escola Saúde



Fonte: Acervo da autora (Foto: Ana Helena Rizzi Cintra, 2020)

Importante destacar que, para a professora Ana Lúcia, estando a BNCC ligada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2009, ainda vigentes, e preconizando estas que os eixos da Educação Infantil são as interações e brincadeiras, a própria ideia de um currículo para a Educação Infantil não se aplicaria, pois brincar e interagir são ações de natureza incompatível com uma sistematização programática.

Ainda que haja ideias sobre currículo mais adequadas à Educação Infantil, como a de “currículo emergente” (Rinaldi, 1999), para Ana Lúcia, currículo é um termo escolar que não deveria ser utilizado para esse nível de educação, e cabe aos profissionais da área lutar para que as crianças pequenas não sejam expostas a sistemas educacionais cada vez mais escolarizados.

Com efeito, cada vez mais escutamos o termo “Ensino Infantil” na mídia e em outros âmbitos formadores de opinião na sociedade, demonstrando que se opera uma mudança cultural em relação ao entendimento desse nível de educação, denotando certo distanciamento do que foi pensado e formalizado desde a LDBEN/1996 - quando a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica no Brasil.

De todo modo, como a BNCC é uma realidade desde 2017, é preciso refletir sobre quais possibilidades de organização os campos de experiências trazem para um “currículo” brasileiro para a Educação Infantil, a partir do entendimento de que, originalmente, não foram elaborados para serem disciplinas ou conteúdos escolares. E ter em conta que, para sua versão brasileira, poderemos construir significados mais próximos das nossas realidades, com a possibilidade de pensá-los de zero a seis anos, conforme sugere a BNCC.

Figura 23 - Brincadeira com barquinhos de papel na água da chuva – Creche Pré-Escola Saúde



Fonte: Acervo da autora. (Foto: Ana Helena Rizzi Cintra, 2019)

De acordo com uma análise que faço da conjuntura atual, que certamente vai ao encontro de muitas outras precedentes, a ideia hegemônica que norteia as políticas públicas para a Educação Infantil defende a privatização da totalidade das creches, afastando-as da Educação Infantil pública, em última instância da própria Educação Infantil, abrindo espaço para concepções de atendimento aos bebês pré LDBEN.

Ora, a Educação Infantil e os documentos que a regem no Brasil foram uma construção sólida de décadas, com ampla participação da sociedade, apesar de toda as críticas que pudermos ter aos processos levados a cabo pelas diferentes gestões do MEC, das Secretarias Estaduais, Municipais etc.

A Gestão Democrática da Educação, prevista na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN de 1996, é um princípio que busca garantir a pluralidade de concepções pedagógicas e a coexistência dos sistemas público e privado de educação escolar.

O problema que identifiquei, então, não é o fato de que haja outras concepções de Educação Infantil para os bebês, ou para quem quer que seja, mas sim parece algo temerário que passemos a não ter como avaliar e intervir em finalidades das unidades privadas, que podem não ser de interesse público.

E como saber se algo é de interesse público? Justamente, fazendo acontecer a Gestão Democrática da Educação. Quando se privatiza todas as creches, a mais grave consequência é o risco excluí-las, na prática, desse sistema mais amplo de regulação. Há outras questões também, que não cabem neste recorte de indignação.

Em alguns meios de comunicação, já presenciei se referirem à Educação Infantil apenas como a escola cuja frequência é compulsória de 4 a 6 anos, fazendo essa confusão com “ensino”. E, cada vez mais, se difunde a noção de que bebês são muito diferentes das outras crianças, e precisam de ambientes muito específicos e distintos da vida comum – os quais, na minha opinião, buscam simular o que se considera relevante, num ambiente supostamente estimulante, que possuí, muitas vezes, uma economia desbalanceada e artificial de elementos.

Ao mesmo tempo, se defende a inserção das crianças de quatro a seis anos numa organização escolar muito próxima à do Ensino Fundamental, quiçá apostilada, para a qual a BNCC traz sugestões quando prioriza a alfabetização, e transforma os campos de experiência em habilidades e competências seccionadas por faixas etárias, como veremos no capítulo seguinte.

Fica difícil saber, portanto, onde os campos de experiências conseguirão ser levados em conta: seja nas creches regredidas a algo entre um atendimento assistencialista e um “espaço

kids” estimulante; seja na pré-escola escolarizada e apostilada. Nesse último contexto, o seu entendimento como áreas de conhecimento escolares ganha muita força. Apoiado pelas famílias, para quem se trata de oferecer vantagens precoces às crianças.

Como os italianos já possuem uma história consolidada com o termo há mais de trinta anos, a partir disso surgiram críticas. A principal delas é justamente a de que os campos de experiência favoreceram uma escolarização precoce. Afirma o educador italiano Danilo Russo (2020, p. 98), com a devida dramaticidade:

Mas, então, por que manter o simulacro do nome, "campos de experiência", se é para enchê-lo de objetivos "inevitáveis"? Chamá-los de "disciplinas", como desde a escola primária, parecia demais? É isto? Mas não se esconde uma hipocrisia substancial sob essa justa "prudência"? Em todo caso, não há uma clara tentativa de conformar a pré-escola à escola-escola, em nome do Deus do Currículo Vertical?⁶⁵

Que existem especificidades entre as crianças de idades diferentes é bastante claro, ainda que nem sempre as que se pré-julgam. Porém, como sempre trabalhei em creches e pré-escolas que recebem crianças de zero a seis anos, e atualmente num grupo multietário de crianças de um a seis anos, tenho aprendido sobre as possibilidades de interação entre as idades no ambiente institucional.

Figura 24 - Construção de armadilha para lobo – Creche Pré Escola Saúde



Fonte: Acervo da autora. (Foto: Ana Helena Rizzi Cintra, 2020)

⁶⁵ “Però, allora, perché tenersi il simulacro del nome, “campi di esperienza”, se poi è per imbottirlo di traguardi “ineludibile”? Chiamarli “discipline”, come dalla primaria in su, è sembrato troppo? È questo? Ma non si dissimula una sostanziale ipocrisia, sotto questa giusta “prudenza”? Non c’è comunque un tentativo lampante di con/formare la scuola-pre-scolare alla scuola-scuola, in nome del Dio Curricolo Verticale” - Tradução livre.

Uma diferença entre os sistemas educacionais do Brasil e da Itália, que se faz necessário apontar, é que na Itália não há uma política nacional para a creche (pensada de zero a três anos), e as indicações se referem às crianças da Scuola dell'Infanzia (as de três a seis anos). Assim como ocorre no Brasil, a creche e a pré-escola italianas possuem percursos históricos diferentes.

De acordo com Ana Lúcia Goulart de Faria, os estudiosos das infâncias daquele país não enxergam nisto uma fragilidade, pois a não existência de um programa nacional comum para as creches, no caso italiano, favorece o olhar à diversidade regional. Por outro lado, a inexistência de creches gratuitas e a crescente privatização são alvo de reivindicações de movimentos sociais⁶⁶.

Assim, ao buscar validar, neste trabalho, a importância das experiências de bebês e crianças pequenas, busco igualmente validar a Educação Infantil de zero a seis anos como locus privilegiado dos processos que permitem essas experiências. E aprender a ler e escrever pode muito bem fazer parte dessas experiências, desde que não se firmem princípios se ignore as reflexões sobre a abordagem por Campos de Experiências em detrimento da escolarização precoce.

Conforme vimos no capítulo anterior, se tomarmos como base a ideia da aprendizagem como reconstrução da experiência, e a experiência de aprendizagem como a criação de algo novo - uma “síntese mágica” (Arieti, 1976) - ela é um movimento físico e cognitivo contínuo que necessita, entre outras coisas, da diversidade de interações sociais para ser enriquecido.

A tentativa de separação da creche e da pré-escola que temos observado no âmbito teórico (fisicamente, infelizmente, ela já existe), na minha opinião, não vem favorecer os bebês e crianças bem pequenas. Não penso que devemos seguir o exemplo italiano de separação entre as idades porque, ousado dizer, já estamos além dela - ao menos nas nossas leis. Se a BNCC traz os campos de experiências, e eles devem estar contemplados nas reflexões da Educação Infantil de zero a seis anos, penso que devemos, cada vez mais, pensar as idades de forma integrada.

⁶⁶ Ana Lúcia Goulart de Faria, 2021 (conversa com o CEIMOV-UFRJ).

Figura 25 - Crianças de dois e cinco anos observam a rua ao lado da Creche Pré-Escola Saúde



Fonte: Acervo da autora. (Foto: Ana Helena Rizzi Cintra, 2018)

Durante o processo de construção da BNCC no Brasil, debate que adquiriu centralidade na área da Educação Infantil a partir de 2015, Ana Lúcia fez a defesa de que os documentos já existentes dariam conta de orientar a Educação Infantil brasileira, se referindo aos Referenciais Nacionais Curriculares, de 1998, e às Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2009.

A obrigação de se ter orientações curriculares, portanto currículos, em nível nacional, para as crianças pequenas, poderia ocasionar, nas instituições: a imposição do uso de materiais massificados; formas predeterminadas de atuação docente; processos de avaliação descontextualizados - além do risco do atravessamento de diversos interesses políticos e econômicos alheios à Educação Infantil no cotidiano das crianças. Quando, lembra Ana Lúcia, “é preciso seguir as crianças, não os planos!”⁶⁷ Sobre isso, Ana Lúcia constata, durante a já citada *live*: “Na BNCC, os campos de experiência foram transformados em competências mesmo, uma tragédia. Quase disciplina escolar. Nada a ver com os campos italianos. Não era

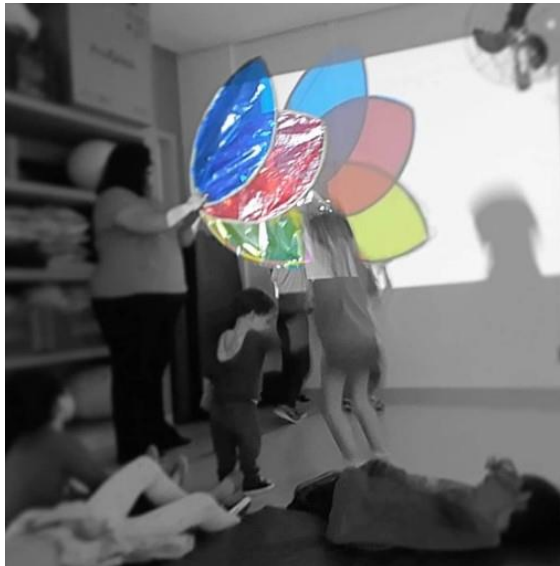
⁶⁷ Ana Lúcia G. Faria, 2021 cita Loris Malaguzzi na *live* do CEIMOV-UFRJ. De acordo com Maria Carmen Barbosa e Sandra Richter (2015), esta frase de Malaguzzi se encontra em seu livro “La educación infantil em Reggio Emilia” edição espanhola de 2001.

para ser copiado”⁶⁸. Referindo-se, principalmente, à tabela criada com exemplos de atividades por faixa etária referenciadas cada uma num campo de experiência correspondente.

O fato é que a BNCC se tornou um “Frankenstein” na briga entre concepções de Educação Infantil - iniciou-se com um grupo de pessoas, e foi finalizada por outro. Apesar da ampla chamada à participação da sociedade em sua elaboração, sofreu interferências quando houve mudanças no governo federal em 2016, ano do golpe parlamentar via *Impeachment* da presidenta Dilma Rouseff. A manutenção dos campos de experiências no texto da BNCC salva o documento de um total desastre, mas pelo que se segue como proposta, esvazia-os de significado.

3.2 Compendo uma definição de campos de experiências

Figura 26 - Brincando de misturar cores de celofane nas sombras – Creche Pré-Escola Saúde



Fonte: Acervo da autora. (Zilanda Silva Abreu ou Magna Ivone Azevedo, 2019)

3.2.1 Um panorama à luz do livro “Campos de Experiência na Escola da Infância – contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro”.

Para definir os campos de experiência, passo agora a elencar alguns destaques do livro: “Campos de Experiência na Escola da Infância – contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro”, de 2015, organizado por Daniela Finco, Maria Carmen Barbosa e Ana Lúcia Goulart de Faria.

⁶⁸ Live no YouTube do CEIMOV-UFRJ, 2021.

O intuito é formar um panorama de como eles são entendidos pelos pesquisadores autores do livro, compondo uma definição para fornecer subsídios à reflexão e ao debate. Conforme veremos a seguir, há ideias complementares entre os autores, mas também há ideias iguais que, ditas de formas diversas, ganham maior profundidade.

De acordo com Daniela Finco (2015), o currículo por campos de experiência considera a educação uma ação coletiva, sendo o conhecimento dirigido para a experiência, e o processo educativo valorizado como um todo, não apenas em seu produto final.

Para Finco, os campos de experiências indicam os diversos campos do agir da criança, aos quais atribui significado. Contemplam as diversas linguagens e valorizam a cultura construída pelas crianças. Para tanto, não se promovem currículos prontos, e sim emergentes, o que requer ouvir mais as crianças do que falar.

Esse modo de conceber a Educação Infantil aproxima o máximo possível as crianças de seu pertencimento social, possibilitando experiências de vida em contextos educativos, privilegiando a autoaprendizagem. Finco relaciona a proposta dos campos de experiências às ideias de John Dewey a partir desses aspectos.

A organização curricular proposta permite contínuas e responsáveis flexibilidade e inventividade didáticas, daí a importância dada ao imprevisto. A escuta das crianças fornece a matéria prima dos campos de experiência, entendidos como o lugar de expressão e construção de conhecimento⁶⁹, processo protagonizado por elas.

Maria Carmem Barbosa e Sandra Richter (2015), por sua vez, destacam que entre os mais velhos e os mais novos, o que muda na construção de conhecimento sobre o mundo não é a temática nem a natureza das investigações, e sim a forma como as crianças pequenas o fazem: “É do percurso histórico da experiência no e com o mundo, na temporalidade das interações com as coisas e com os outros, que emerge a compreensão de distintos mundos”. (BARBOSA & RICHTER, 2015, p.182)

Por isso, o currículo por campos de experiência, de acordo com elas, é um modo de conceber a organização das aprendizagens e sua vinculação com a experiência vivida das crianças que abrange saberes oriundos de práticas sociais, culturas populares, e “dos encontros que exigem a constituição de um tempo e um espaço de vida em comum” (BARBOSA & RICHTER, 2015), e não apenas dos conhecimentos sistematizados por áreas, como disciplinas escolares.

⁶⁹ Para não alterar o sentido dos textos citados, mantive “construção de conhecimento” ao invés de “criação de conhecimento” neste capítulo.

O currículo pensado para crianças pequenas encaminha para a experiência significativa, mas não na perspectiva do resultado, e sim “naquela que contenha referências para novas experiências” (BARBOSA & RICHTER, 2015). Consideram almejada a experiência em que estejam contempladas “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 e com o mundo” (BARBOSA & RICHTER, 2015).

O professor tem o papel de propor possibilidades a partir de seu próprio repertório de conhecimentos, pois “realiza a complexa tarefa de possibilitar encontros, favorecer interações lúdicas, construir tempos e espaços para as experiências das crianças, sem nenhuma garantia de que essa possa acontecer” (BARBOSA & RICHTER, 2015). Os conhecimentos prévios do professor possibilitam o enriquecimento e ampliação do currículo vivido pelas crianças, mas é preciso atenção ao risco de se lançar mão apenas disto, priorizando o conteúdo e deixando escapar o fluxo de vida que transcorre.

Paulo Sérgio Fochi, em seu texto, afirma uma “didática do fazer” que busca aprofundar os tipos de experiências que as crianças vivem diariamente. Fala na instituição educativa como um pedaço da vida e não preparação para a vida.

De acordo com ele, a criação de conhecimento pelas crianças está diretamente envolvida com a manipulação e exploração de objetos, e se relaciona com o que emerge das experiências no mundo de acordo com três princípios: a ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências. Afirma que a ludicidade é a forma da criança construir sentidos, a continuidade é a possibilidade de se continuar um percurso investigativo, e a significatividade é produção do sujeito, a autoria, a eleição.

Propõe levar esses princípios em conta ao se organizarem campos de experiências. Afirma que toda experiência toma algo do passado e modifica a qualidade do que virá, e que é preciso ampliar e fazer pensar sobre experiência nos campos de experiências, afinal “Nenhuma experiência termina em si mesma” (FOCHI, 2015 p.222)

Em seguida, propõe que os campos de experiências se estruturam para situações concretas do cotidiano, para as interações entre crianças e adultos, para a aprendizagem da cultura, e para a produção de narrativas individuais e coletivas, por meio de diferentes linguagens (FOCHI, 2015). De acordo com ele: “O sentido da palavra se aproxima de Dewey, para quem experiência é “acentuação da vitalidade” (...) uma troca ativa e alerta com o mundo.” (FOCHI, 2015, p.221).

Fochi destaca o fazer e o agir das crianças no centro do projeto educativo, da experiência como contínuas e participativas interações. Inteira que faz refletir, transformando o ambiente

e o sujeito. A experiência combina a ação das crianças com a complexidade e transversalidade dos patrimônios da humanidade.

Os campos de experiências não podem ser tratados como divisões de áreas ou componentes disciplinares (...), mas [se deve] compreender que a organização dos materiais, dos espaços, o trabalho em pequenos grupos, a gestão do tempo e a comunicação dos percursos das crianças constituem uma ecologia educativa. Implica conceber que ali se abrigam as imagens, as palavras, os instrumentos e os artefatos culturais que constituem os campos de experiências. (FOCHI, 2015 p.222)

Franca Zuccolli define campos de experiência como “um itinerário formativo (...) através da individuação de cinco campos correspondentes a outros tantos mundos cotidianos de experiência das crianças” (Zuccolli, 2015 p. 209 apud BORGHI & GUERRA, 1992, p.160). A criança elabora livremente suas experiências, lançando mão de conhecimentos, em uma atividade contínua e autônoma.

Sobre aproximações da proposta curricular italiana com as ideias de John Dewey, reconhece a inspiração e afirma que a escola não pode ser isolada da vida. Destaca a importância da experiência como “elemento fundador da vida das crianças” (ZUCCOLLI, 2015 p.211).

Dentro da escola, a experiência deve buscar ser totalmente significativa, tendo um sentido explícito para as crianças e professores. Uma experiência que modifica e transforma, que é sucessivamente retomada e reelaboradas em um processo contínuo de construção coletiva do conhecimento. (ZUCCOLLI, 2015 p.212)

Lembra que na obra de Dewey há recorrente dedicação ao tema da experiência, e citando exemplos de livros desse autor enumera: *Experiencie and Nature* (1925); *Art as Experience* (1924); *Experience and Education* (1938). E destaca que em “*Como Pensamos*” (de 1910, revisado profundamente em 1933), Dewey afirma que:

(...) o termo “experiência” pode ser assim interpretado com referência tanto à atitude empírica quanto à atitude experimental da mente. A experiência não é algo rígido e fechado; é vital e, portanto, crescente. (...), mas a experiência também implica a reflexão que nos torna livres da influência restritiva do sentido, do apetite, da tradição”. (ZUCCOLLI, 2015 p.211)

Sobre o papel do professor, afirma que consiste em permitir que a criança, orientada, sistematize aprendizagens, sendo o adulto um apoiador do fazer da criança:

A experiência* direta, o jogo, o caminho por tentativas e erros, permitem que a criança, devidamente orientada, aprofunde e sistematize aprendizagens. Cada campo de experiência oferece um conjunto de objetos, situações,

imagens e linguagens, relacionados aos sistemas simbólicos de nossa cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar progressivamente aprendizagens mais seguras. (Zuccolli, 2015 p.209 apud MIUR**, 2012 p.24)

Faz menção a Maria Montessori afirmando que “os sentidos, sendo os exploradores do ambiente, abrem os caminhos do conhecimento” (ZUCCOLLI, 2015 p.211). Realiza, então, uma aproximação entre os campos de experiência e as artes.

Independentemente do caminho percorrido pela obra de arte, precisamente porque ela é uma completa e intensa experiência, mantém vivo o poder de experimentar o mundo comum em toda a sua plenitude. E sua finalidade o atinge, transformando as matérias primas daquela experiência em matéria ordenada através da forma”. (ZUCCOLLI, 2015 p.215)

Citando Staccioli (2012, p 216), afirma que: “A arte deve ser elemento do cotidiano, e não um aparato extraordinário. Não deve ser uma disciplina para se ensinar, mas sim uma prática ativa, substrato comum de todas as disciplinas”.

Zucolli é, portanto, quem mais se aproxima da ideia de experiência como experiência estética na Educação Infantil, como vimos discutindo no capítulo anterior deste trabalho. Com efeito, afirma sobre os campos de experiência:

Este vínculo com uma facilidade típica da ação artística, bem como com um modo de fruição estética, elemento vital de sua percepção do mundo, nos permite ancorarmos ainda na especificidade da proposta das Indicações italianas. (ZUCCOLLI, 2015, p.216).

Com se trata de uma diretriz curricular, os campos de experiência também aparecem em documentos curriculares Brasil afora. Terminei este item trazendo uma definição que julguei bem elaborada. De acordo com documento da Secretaria de Educação de Goiás, que se destaca entre os que pesquisei:

Campos de experiência são um conjunto específico de sentidos, saberes e conhecimentos de diferentes naturezas agrupados por afinidades, semelhanças e aproximações, que resguardam uma relação com as áreas do conhecimento e seus objetos de estudo. Estes foram concebidos numa perspectiva flexível e intercomplementar, de forma articulada ao patrimônio da humanidade artístico, cultural, ambiental, científico e tecnológico, às práticas sociais, aos contextos, às interações e aos encontros entre os sujeitos, num tempo e espaço de vida comum entre crianças e adultos (GOIÁS, 2018). Nesse sentido, “cada campo de experiência é composto por objetos, instrumentos, imagens, linguagens e situações de aprendizagens próprias, que o define e o caracteriza como um campo de atuação, mas sem desconsiderar a articulação entre os conhecimentos de um mesmo campo e entre os campos. (GOIÁS, 2019.p.48)

3.2.2 Experiências de quais “campos”?

Quando me dispus a tratar do conceito de “experiência” na BNCC para a Educação Infantil, me preocupava, em certa medida, não ter pistas concretas para conceituar também “campos”, palavra que compõe cinquenta por cento da expressão.

Um artigo encontrado em uma página virtual de trocas entre professores da Itália, a “Professionisti Scuola Network” (Profissionais da rede escolar), felizmente, trouxe uma informação que, até então, eu não tinha obtido com a mesma precisão. Nesse artigo, Sabrina Brunetti afirma: “*O termo "campo" remete à Teoria de Campo, de Kurt Lewin, que o definiu como "a totalidade de fatos coexistentes que são concebidos como mutuamente interdependentes"*”⁷⁰ (Brunetti, 2016, p.XX)

Lewin (1890-1947), de modo semelhante a outros pensadores já apresentados, foi um psicólogo alemão nascido na Prússia, em uma região situada no atual território polonês. Foi exilado nos Estados Unidos por causa do antissemitismo pré segunda-guerra, onde já chegou com uma bagagem acadêmica considerável. Tornou-se professor, tendo trabalhado nas universidades de Cornell, Stanford e Iowa, e fundou o Centro de Pesquisa de Dinâmica de Grupo do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, (MIT), em 1945⁷¹.

Sua teoria é considerada uma derivação das teorias da Gestalt (pois considera o estudo do todo, distinto do estudo das partes componentes separadas), e da fenomenologia (pois considera o sujeito que conhece como a referência do conhecimento, e não a realidade em si)⁷².

De acordo com ele, o comportamento de um indivíduo é resultado da resolução das tensões que se operam em seu campo psicológico (ou espaço vital), que é o encontro entre os mundos interno e externo, que estão interligados e em constante relação. Essa resolução se dá no presente, envolvendo a totalidade dos fatos e elementos coexistentes e interdependentes que definem o campo em si. Essa noção de ação que é determinada pelo presente,

(...) introduziu uma perspectiva complexa sobre o tempo (o presente; o futuro no presente; e o passado no presente), uma noção de processualidade, e também a necessidade de trabalhar nos níveis tanto macroscópico quanto microscópico.⁷³

⁷⁰ Tradução livre de: ". Il termine "campo" ricorda la teoria del campo di Kurt Lewin che lo definì come "la totalità di fatti coesistenti che sono concepiti come mutualmente interdipendenti". Brunetti, 2016.

⁷¹ Kurt Lewin. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Kurt_Lewin> Acesso: 30 ago. 2022.

⁷² Kurt Lewin. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Kurt_Lewin> Acesso: 30 ago. 2022.

⁷³ Análise de Campo de Força. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Force-field_analysis> Acesso: 30 ago. 2022.

A descrição da sua teoria parece bastante identificada com metodologias da física e a expressão da matemática. “Lewin postulou que o meio externo ativa áreas de necessidade ou criam novas quase-necessidades que precisam ser satisfeitas e as mesmas geram tensão que precisa ser descarregada através da fronteira sensomotórica”⁷⁴. Seus “campos” são descritos analogamente aos campos de força da física, e o indivíduo e seu entorno nunca devem ser vistos como realidades separadas, modificando-se mutuamente em tempo real.

Assim, é possível estudar a interdependência entre o sujeito e o grupo no qual ele está inserido, por meio de um método de análise das relações causais e da construção de conceitos. E qualquer evento analisável é o resultado de múltiplos fatores de natureza psicossociológica.

Ele se preocupou em construir uma sólida ponte entre o concreto e o abstrato, a ação e a teoria social⁷⁵. Um dos pioneiros da pesquisa-ação, inaugurou uma nova estratégia para a intervenção científica no campo social e grupal. Propôs, como objetivo da pesquisa-ação, além da investigação teórica, a resolução efetiva do problema social.

A necessidade de resolver problemas sociais tem implicações para o sistema teórico que ampara a leitura e interpretação desses problemas. “Nesta perspectiva, é a resolução do problema social que influencia a investigação teórica”⁷⁶.

O tema na pesquisa-ação “é a designação do problema prático e da área de conhecimento a serem abordados” e, ao postular que não havia nada mais prático que uma boa teoria, Lewin propunha uma vinculação estreita entre o problema teórico e o prático.⁷⁷

Ora, fica mais possível agora compreender os “campos” ao sabermos que ideias e princípios estão envolvidos. Também se justifica mais fortemente uma primeira intenção desta pesquisa, frustrada pela pandemia, que era a de realizar uma Pesquisa-Ação num contexto de Educação Infantil, com crianças de zero a três anos e suas professoras, a fim de trabalhar a construção da ideia de campo de experiência num diálogo entre a teoria (da qual a BNCC traz apenas um lampejo), e o cotidiano.

3.3 Cabanas – um relato de experiência da Creche Pré-Escola Saúde da USP

⁷⁴ Análise de Campo de Força. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Force-field_analysis> Acesso: 30 ago. 2022.

⁷⁵ Kurt Lewin. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Kurt_Lewin> Acesso: 30 ago. 2022.

⁷⁶ Kurt Lewin. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Kurt_Lewin> Acesso: 30 ago. 2022.

⁷⁷ Kurt Lewin. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Kurt_Lewin> Acesso: 30 ago. 2022.

(...) o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança, existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou opressão. (Faria 1999 apud LIMA, 1989, p.70)

O presente relato foi feito originalmente como monografia final de uma das disciplinas cursadas durante o mestrado, a EDM5761 “Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil” ministrada pela Prof^ª Dr^ª Tizuko Morchida Kishimoto, no primeiro semestre de 2020, de forma virtual, por causa da pandemia da Covid-19.

Pretendeu estabelecer relações entre a brincadeira de cabanas, conforme registrada entre meados de 2018 e 2019, na Creche Pré-Escola Saúde da Universidade de São Paulo da USP, e as discussões sobre o brincar e a aprendizagem que se deram no decorrer da referida disciplina. Agora, compondo também esta pesquisa, este relato pretende dialogar com a BNCC e os campos de experiências.

A proposta é trazer aspectos cotidianos das interações e brincadeiras, eixos da Educação Infantil de acordo com as Diretrizes de 2009, e demonstrar que elas e os campos de experiências da BNCC de 2017 não são em absoluto excludentes.

Seja nos momentos planejados no âmbito dos projetos de trabalho, ou nos momentos mais espontâneos entre as crianças, parece-me que, se os campos de experiências forem bem compreendidos, estarão bem contemplados.

Não estarão contemplados, por outro lado, se forem entendidos como áreas de conhecimento, ou disciplinas escolares para as quais sejam feitas propostas de atividades descontextualizadas. Neste caso, não se evidenciarão os campos de experiências das crianças como nas interações e brincadeiras, porque eles precisam do engajamento verdadeiro para se tornarem próprios das crianças.

A creche em questão se localiza no campus da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo e, no citado período, devido à conjuntura política e econômica da universidade, foi frequentada por uma média 16 crianças ao ano, agrupadas em um coletivo multietário de 2 a 6 anos (a creche possui capacidade física para cerca de 50 crianças de 0 a 6 anos).

Nessa unidade havia, até 2017, uma parceria público-privada com a Fundação Faculdade de Medicina (FMM) que, ao ser desfeita, ocasionou a saída de aproximadamente dois terços das crianças e adultos a ela vinculados por meio da fundação. Considero essa informação relevante, pois, significa que na volta das férias, entre 2017 e 2018, as crianças

remanescentes passaram a frequentar um ambiente perceptivelmente esvaziado. Além disso, por falta de pessoal, a creche ficou impossibilitada de receber crianças abaixo de 2 anos.

Pela necessidade de mais professores, e por ocasião do fechamento da creche em que trabalhei como professora desde 2001 (a Creche Pré-Escola Oeste), foi que iniciei minha atuação como professora na chamada “Creche Saúde”, em 2018. Registro aqui que o fechamento da Creche Pré-Escola Oeste, em 2017, se deu de forma desastrosa pela reitoria da Universidade de São Paulo, na gestão de Marco Antonio Zago. Houve transferências repentinas de adultos e crianças para outra creche, impactando negativamente a comunidade, o que reverbera até o presente.

Nesse contexto, as cabanas se mostraram uma brincadeira muito importante para as crianças em um momento de muitas mudanças. A hipótese acerca desse fato, que de certa forma se confirma nas leituras que serão apresentadas no decorrer do trabalho, foi a de que, para além da brincadeira comum de faz-de-conta esperada entre crianças da creche em geral, as cabanas permitiram a elas uma sensação de acolhimento e proteção, ao mesmo tempo em que as ajudou a se apropriarem das novas formas de configuração do grupo e do espaço da instituição.

A brincadeira de cabanas foi abordada a partir de aspectos relevantes do brincar: a natureza da brincadeira como atividade infantil privilegiada; as relações entre as crianças e suas ações na brincadeira simbólica como importantes elementos de construção da aprendizagem significativa; e o papel do ambiente em que se desenrola a brincadeira que, ao mesmo tempo em que lhe dá suporte, é construído por ela.

Para tanto, foram revisitados textos lidos durante a disciplina da professora Tizuko, como os que trataram dos pensamentos de Friedrich Froebel e Lev Vygostky, bem como outros que deram suporte à argumentação, com destaque para Lella Gandini e Ana Lúcia Goulart de Faria.

Meus colegas e eu temos, como prática pedagógica, a constante observação das brincadeiras espontâneas das crianças como forma de nos aproximarmos de seu universo imaginativo, das culturas infantis que produzem, com vistas a planejar formas de ampliar seu repertório cultural, bem como suas possibilidades de expressão e troca, contribuindo assim para as aprendizagens significativas que emergem dessas brincadeiras. De acordo com Faria (1999):

As instituições de cuidado e educação das crianças pequenas promovem tanto a construção daquilo que os italianos chamam “cultura da infância” (a produção dos adultos voltada para a infância) (...) como a “cultura infantil” (produzida pelas crianças, entre elas, no convívio com os adultos e com o mundo adulto).(FARIA, 1999, p.78)

Foi deste modo que, em 2018, observamos o movimento intenso das crianças em busca de se reunirem em espaços criados e construídos por elas, continuamente, em diversos locais e momentos do dia na creche. Faziam isso por elas próprias, pedindo a ajuda dos adultos quando se deparavam com alguma dificuldade técnica, como amarrar tecidos em alturas que não alcançavam, ou carregar móveis mais pesados do que podiam suportar.

“Vamos construir uma cabana?” - era o convite em tom sedutor, bastante recorrente entre as crianças. E “cabana” passou a designar diversas configurações de espaços e usos de materiais, que muitas vezes se distanciaram de imagens mais comumente representativas de uma cabana, (como os tecidos cobrindo e delimitando uma pequena área, por exemplo). As crianças tiveram acesso e utilizaram, além dos tecidos, também os barbantes, fitas adesivas, elásticos, caixas de papelão, itens do mobiliário da creche e características arquitetônicas do prédio como reentrâncias e colunas.

Muitos diálogos aconteciam nas cabanas, dos quais, nós adultos, sabemos poucos detalhes, pois não estávamos (quase nunca) incluídos naquelas conversas. Entretanto, registramos muitas imagens desses momentos, dos quais uma pequena seleção poderá ser vista, ao longo deste capítulo, a título de simples ilustração.

Além das conversas secretas, as crianças levavam para dentro das cabanas muitos tipos de materiais e coisas para fazer. Então, acontecia que não apenas o faz-de-contas de casinha, mas também os desenhos, jogos de montar, apreciação de livros etc. faziam parte do cenário.

Figura 27 – cabanas: montagem de fotografias feitas em dias diferentes, e mostra a brincadeira acontecendo entre as crianças, de diferentes idades, com o uso dos colchonetes.



Fonte: Acervo da autora. (Fotos: equipe da creche Pré-Escola Saúde, 2019. Montagem: Ana Helena Rizzi Cintra)

O fato de haver um grupo único na creche, fazia com que houvesse algumas especificidades que eram novas para as crianças e adultos, e tiveram reflexo nas brincadeiras - inclusive as de “cabana”. Entre elas, destaco a maior possibilidade de usos das diversas salas e pátios, e de permanência das intervenções das crianças nos espaços por tempos mais prolongados.

Consideramos essa uma especificidade positiva, pois, de acordo com Lella Gandini, “a atividade contínua é a coisa mais importante e representa aquilo que pode contribuir mais para manter fresco (um termo apreciado por Dewey) nosso interesse e manter e a mobilidade contínua de nosso pensamento e ação”. (Gandini, 1999 apud MALAGUZZI 1990 p.155).

Os espaços, apesar de seu uso sempre ter sido flexível, não estavam atualmente incluídos em uma rotina muito rígida de multifuncionalidade, estando menos restritos. Era possível combinar com as demais equipes de funcionários inversões e exceções na ordem de limpeza dos ambientes, deslocamentos de atividades para espaços desocupados, variações do local de descanso e refeição, e durações maiores ou menores do uso de cada local de acordo com os interesses do grupo.

Pensamos que a maior liberdade de tempo e espaço favorecem o brincar. Por outro lado, outros indicadores, diferentes dos convencionais, precisam ser estrategicamente pensados pelos

adultos, com as crianças, para que haja referências compartilhadas por todos, e que indiquem os momentos cíclicos necessários durante o dia na creche, como refeições e descanso.

Em outras palavras, foi desafiador para o grupo (adultos e crianças) perceber suas necessidades e equilibrar a permanência entre os espaços de dentro e de fora; lidar com os horários fixos das refeições (uma demanda organizativa da cozinha); se preparar para os momentos de saída; interromper atividades para higiene e descanso - ainda que nem todos ao mesmo tempo. O leque mais aberto de possibilidades também exigiu maior autonomia e organização.

O movimento entre o micro e o macro dos agrupamentos, bem como o revezamento de uso dos espaços, comuns às creches, são norteadores exteriores eficientes da dinâmica coletiva, com os quais não era possível contar naquele momento. A medida da flexibilização do tempo e espaço dependeu de um diálogo mais constante entre todos.

O grupo de crianças, por ser multietário, também tinha especificidades referentes à sua composição que variou nas épocas do ano. No início do primeiro semestre, por exemplo, havia mais crianças usando fraldas, o que gerava um tipo diferente de organização em relação ao segundo semestre. Quanto às idades, em 2018, havia uma proporção equilibrada de crianças entre 2 e 6 anos. Em 2019, ingressaram novas crianças entre 5 e 6 anos, mas não entraram crianças de 2 anos na creche, o que gerou uma elevação na idade média do grupo.

Em seguida, no início de 2020, tivemos um núcleo numeroso de crianças na faixa dos 3 e 4 anos, com interações distintas em relação ao ano anterior. Ainda que tenha sido transmitida a brincadeira das cabanas para as crianças ingressantes, assim como outras que formam parte da cultura infantil da creche, ela se ressignificou, apresentando novas formas.

Percebemos, portanto, que essas configurações do grupo influenciam as brincadeiras e nos desafiam, como professoras, a sempre repensarmos os ambientes e a dinâmica da jornada. Os materiais disponíveis, o grau de dependência do adulto para organização do espaço e manutenção da segurança, a maior ou menor participação das crianças bem pequenas nas brincadeiras coletivas, bem como a complexidade e duração do faz-de-conta, se mostram diretamente relacionados a essas configurações.

Figura 28 – Cabanas: Crianças lançando mão de mesas, cadeiras, cerca, estante, tatame, bobinas industriais de papelão e pneus na construção de cabanas.



Fonte: Acervo da autora. (Fotos: equipe da creche Pré-Escola Saúde, 2019. Montagem: Ana Helena Rizzi Cintra)

Pudemos discutir, durante a disciplina da professora Tizuko, o fato de que, conforme o entendimento que se tenha dos conceitos de jogo e brincadeira, eles não são exclusividade das crianças, e em algumas teorias, nem mesmo dos humanos.

Para Huizinga (1971), por exemplo, ainda que tenha dimensões físicas, biológicas e esteja relacionado a um reflexo psicológico, o jogo se apresenta como realidade histórica e cultural, mesmo em suas formas mais rudimentares, nas diversas espécies animais.

Conforme evoluem e se apresentam de forma mais complexa, são mais tangíveis à análise e compreensão. Um aspecto importante do jogo para esse autor, e que se observa na brincadeira de cabanas é o fato de que não é possível impor ou dirigir esse momento forçadamente, senão que deixá-lo acontecer:

(...) O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana (HUIZINGA, 1971, p.33).

Uma concepção como essa nos leva a pensar o jogo de modo bastante amplo, com espaços, tempos, regras e formas a se imaginar e criar infinitamente. De acordo com esse autor, há uma fronteira intangível entre a experiência estética, o jogo e o sagrado. Considero que essa

definição contempla muito da aura que envolveu a brincadeira de cabana da Creche Pré-Escola Saúde.

Isto porque, ela serviu como marcador de um tempo e espaço diferentes do cotidiano, a partir do qual as crianças se engajaram, voluntariamente e com seriedade, na criação de narrativas imaginárias, que foram importantes para a construção coletiva de significados e superação de um momento delicado de transformações.

Além disso, as cabanas foram lugar de outros tipos de jogos não necessariamente considerados simbólicos, envolvendo, por exemplo, pesquisas de luz e sombra com lanternas, jogos corporais como balançar, expressões plásticas como desenhar e pintar, entre outros em que a dimensão estética esteve bastante presente.

Acredito que possibilitar as experiências de brincar das crianças, como as cabanas, vão ao encontro do que se espera da Educação Infantil como promotora do bem-estar físico e psicológico, da socialização e, não menos importante, do desenvolvimento cognitivo e progresso da aprendizagem das crianças, em direção à construção de conhecimentos significativos. Brincadeira, desenvolvimento e aprendizagem caminham juntos nas experiências de vida das crianças, o que inclui o tempo que passam nas instituições de Educação Infantil.

De acordo com Kishimoto & Pinazza (2007), já na virada do século XIX, Froebel afirmava que a brincadeira tem um papel central na pedagogia da infância por ser a atividade (ou autoatividade) que melhor expressa o ser que necessita se realizar no mundo (criar, sentir e pensar).

Para ele, o brincar é a atividade natural da criança, a qual o adulto deve apoiar. O brincar verdadeiro e espontâneo se reconhece pela alegria e o bem-estar. Essas ideias se consolidaram em uma corrente da Educação Infantil existente até hoje, que pode ser chamada de “social-pedagógica”, em oposição à “acadêmica” (KISHIMOTO & PINAZZA 2007) - e parecem ser compartilhadas pela equipe de professores da Creche Saúde.

A realização do ser se dá num movimento de busca da unidade entre o eu interior e a natureza, ambos conectados por uma dimensão divina intrínseca, como forma de desenvolver potenciais inatos (o que chamou de lei das conexões internas). De acordo com Froebel, participam do desenvolvimento da criança, num movimento dialético entre seu interior e exterior, as dimensões: espiritual (alma); mental (operações cognitivas, imaginário); além da afetiva (sentimentos); e perceptiva (relativa aos sentidos).

Na educação laica, a dimensão da espiritualidade, por estar muitas vezes associada à religiosidade e às culturas privadas familiares, não é oficialmente considerada no ambiente

institucional e nem será abordada neste trabalho. Podemos, ainda assim, buscar um acordo sobre a importância de todas as dimensões da existência humana presentes nas brincadeiras, de forma integral, como as crianças pequenas as vivenciam e revelam.

Figura 29 – Cabanas: As crianças aproveitaram ao ar livre o campus da Faculdade de Saúde Pública



Fonte: Acervo da autora. (Fotos: equipe da creche Pré-Escola Saúde, 2019. Montagem: Ana Helena Rizzi Cintra)

Além disso, de acordo com Froebel, há também um movimento dialético entre indivíduo/coletivo, importante para a realização do ser, que ao mesmo tempo se constitui como diferente e igual à sua comunidade, e está em interação com ela. Concebe, assim, uma educação emancipatória e para a coletividade, refletindo seus ideais políticos, influenciados pelo romantismo, de formar uma nova sociedade restaurando o homem, o que só seria possível com um projeto de educação desde a mais tenra idade.

A criança é entendida, portanto, como um ser ativo na busca de se realizar e, desta forma, um ser criativo. Para que a criatividade tenha lugar, é preciso liberdade. Assim, o brincar livre é valorizado como aquilo que desenvolverá autoconhecimento e autocontrole.

Acredito que, enquanto Huizinga dá conta da natureza do brincar, e Froebel do brincar na infância e seu sentido maior, podemos continuar a análise partindo agora para uma perspectiva da abordagem da brincadeira baseada em Vygotsky. Essa escolha segue o avanço histórico da Psicologia e do estudo sobre como as crianças aprendem, nos atualizando sobre aspectos epistemológicos do brincar.

Pensar o brincar dentro de uma instituição educativa requer colocarmos uma lupa sobre as ações e interações entre as crianças, o que também nos auxilia a pensar os aspectos relacionados às diferenças entre as idades dos pares numa brincadeira.

De acordo com Bodrova e Leong (2006), nessa perspectiva, apenas existe o brincar quando, além de aprender a usar objetos, a se relacionar com outras pessoas e dominar a linguagem oral, (conhecimentos que se adquirem desde o início da vida), a criança consegue criar e descrever a situação do faz-de-conta, bem como os papéis desempenhados pelos participantes da brincadeira. E, em algum nível, consegue descrever também, as regras nela implícitas. A brincadeira se torna mais complexa quanto mais velha a criança e maiores oportunidades de interação – o auge do brincar pensado desta forma seria entre os 4 e 5 anos de idade.

Figura 30 – Cabanas: Brincadeiras incluíram atividades de desenho, pesquisas de luz e sombra, uso de fantasias, presença de redes de tecido para balançar entre outros.



Fonte: Acervo da autora. (Fotos: equipe da creche Pré-Escola Saúde, 2019. Montagem: Ana Helena Rizzi Cintra)

Quando a criança já dá indícios de que está simbolizando a brincadeira, cabe ao adulto ampliar as possibilidades com materiais, sugestões de situações imaginativas, ou de companhias. A tendência é que o adulto seja cada vez menos necessário, conforme as crianças consigam dar conta de todas essas demandas: criar a situação imaginativa, lançar mão de recursos materiais, negociar papéis e regras com os outros, planejar o enredo etc.

No caso da brincadeira entre idades diferentes, muitas vezes a criança mais velha é quem faz o papel de auxiliar a solução de problemas e ampliar o repertório das mais novas. Podemos observar isso nas brincadeiras de cabanas, em que havia negociações, distribuição de papéis, exemplos práticos de como realizar uma tarefa ou atividade etc.

As crianças menores avançavam na paulatina compreensão de contextos de faz-de-conta, de situações cômicas entendidas por meio de significados compartilhados, e na conquista de competências e habilidades, quando inseridas nas brincadeiras junto com as maiores.

Na perspectiva vygostkiana, o brincar atua na Zona de Desenvolvimento Iminente (ou proximal), permitindo à criança experimentar comportamentos novos e realizar trocas com adultos e seus pares (outras crianças), o que, para Vygotsky, contribui para que a criança: renuncie comportamentos reativos, porque precisa entrar em acordo com outras crianças; desenvolva o pensamento simbólico, criando e se comunicando; pratique o planejamento e a auto regulação, ou seja, pense sobre o que vai fazer e reflita sobre seu próprio comportamento, se preparando para atividades metacognitivas (para o pensar sobre seu próprio pensamento).

O brincar para Vygotsky, portanto, não é algo que se desenvolve espontaneamente. É aprendido na interação com outros, num contexto social. Assim, os adultos precisam planejar interações e ambientes adequados para a idade e nível de aquisição da capacidade de brincar das crianças.

Acredito que a questão da adequação didática do ambiente conforme a idade e capacidade das crianças pode ter sido mal compreendida por algumas pessoas, pois não se trata de montar espaços determinando *a priori* como uma criança é capaz de se envolver numa brincadeira a partir de sua idade, mas sim de interagir com suas possibilidades reais enquanto parceiros mais experientes.

E se compreendermos que o ambiente é também construído pela brincadeira, então, ele será reflexo das interações entre as crianças entre elas e os adultos, sendo mais ou menos adequado conforme puder expressar essas interações. É claro que existem pesquisas sobre mobiliário, materiais etc. tendo em vista a segurança e os interesses comuns das crianças. Mas, esses itens não são muita coisa sem as interações:

Segundo Dewey, é realmente uma tolice o método de simplesmente rodear a criança com materiais, instrumentos, apetrechos etc. e deixá-la reagir a estas coisas de acordo com seus desejos. Para ele, sem algum direcionamento da experiência, no sentido de um processo contínuo de expressão, desempenho ou execução, a resposta às condições circundantes será casual, esporádica e finalmente cansativa. (...) Liberdade não é ausência do controle, mas resultado de um longo trabalho de construção. Para ele, (...) é indispensável manter o

interesse, o desenvolvimento cumulativo e progressivo do poder de uma realização efetiva de resultados. (...) A avaliação dos resultados, em termos de relação entre meios e consequências, fará com que eles se incorporem à ação subsequente”. (BARBOSA, 2011 p. 82)

Figura 31 – Cabanas: caixa de papelão



Fonte: Acervo da autora. (Fotos: equipe da creche Pré-Escola Saúde, 2019. Montagem: Ana Helena Rizzi Cintra)

Com efeito, Afirma William Corsaro (2002):

É nesses microprocessos, envolvendo a interação das crianças com os que cuidam delas e com seus pares que uma concepção do desenvolvimento social como um complexo produtivo-reprodutivo se torna mais visível. Extrapolando a perspectiva de Piaget acerca da noção de estádios, a abordagem interpretativa considera a socialização como um processo produtivo-reprodutivo de densidade crescente e de reorganização do conhecimento. (CORSARO, 2002, p.114).

Pois bem, o brincar em seus aspectos sociais conta com as pesquisas recentes do campo da Sociologia da Infância, que nos mostram que as brincadeiras de faz-de-conta não são meras imitações da cultura adulta, mas uma Reprodução Interpretativa (Corsaro, 2002). Ou seja, as crianças se apropriam do que acessam da cultura adulta para solucionar problemas de sua própria realidade, produzindo sua própria cultura, cheia de significados e conhecimento, no âmbito dos quais a fantasia é um recurso importante, pois extrapola as possibilidades limitadas do real e permite a ampliação das possibilidades de soluções.

Desta forma, percebemos que as crianças estão brincando e aprendendo ao mesmo tempo, o que me leva a concordar com Samuelson & Pramling (2013, p.177), que defendem o que tem chamado de Pedagogia Desenvolvimental: “faz pouco sentido tentar distinguir o brincar e a aprendizagem da criança, tentar saber quando está engajada em aprender e quando está meramente brincando. Antes, ela brinca enquanto aprende e aprende enquanto brinca”. O “*play mode*” está presente em todas as crianças, o que se pretende é ver a aprendizagem como uma totalidade, o brincar e a aprendizagem integrados, um gerando o outro.

De acordo com Faria (1999), “a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez, consolida a pedagogia” (p.70). A brincadeira, em especial o faz-de-conta, se desenrola num ambiente que podemos chamar de “cenário”.

Conforme explicado pela professora Tizuko Kishimoto, durante um esclarecimento de dúvidas por e-mail, como parte do andamento da disciplina, o cenário pode ser entendido como a dimensão da brincadeira que “inclui os materiais, mobiliários, adereços, espaços internos ou externos, pessoas, falas, gestos, que dão o suporte para a narrativa imaginária que se vai construir. É a imaginação que propicia a elaboração concreta desse cenário”.

O cenário, portanto, é resultado do diálogo entre a imaginação e os recursos do ambiente. Podemos entendê-lo também como a parte mais concreta dos campos de experiências das crianças. A configuração material dos objetos no espaço da brincadeira torna realidade a imaginação, que ao mesmo tempo propicia a elaboração concreta do cenário, por meio da ação das crianças. Um ambiente rico em possibilidades de concretização favorece o trabalho da imaginação, tanto quanto a imaginação favorece a criação de objetos e construção de espaços.

Assim, na creche, procuramos garantir que as crianças tenham acesso a uma variedade satisfatória de materiais, pesquisando o que existe, e buscando disponibilizar itens que possam ser interessantes para as brincadeiras, conforme o movimento do grupo em suas pesquisas sobre o uso dos elementos já presentes.

No caso das brincadeiras de cabana, conforme já mencionado, além da oferta de materiais, houve uma pesquisa sobre como eram as casas das crianças, outra sobre como moravam animais - como o João-de-Barro, a coruja buraqueira, o caramujo entre outros - o que derivou um Projeto de Trabalho que seria tema para outra monografia.

Figura 32 – Cabanas: crianças de idades entre 3 e 5 anos brincam com materiais disponíveis, numa sequência em que uma “motocicleta” acaba por se transformar em uma “cabana”.



Fonte: Acervo da autora. (Fotos: equipe da creche Pré-Escola Saúde, 2019. Montagem: Ana Helena Rizzi Cintra)

De acordo com Sekkel & Gozzi (2003, p.15), “um dos grandes desafios da escola de educação infantil (...) é conceber a gestão do espaço e tempo de forma integrada ao projeto educativo”. Para essas autoras, há uma dimensão ética no planejamento do espaço que tem relação com os direitos das crianças e a educação democrática. Ao mesmo tempo, chamam a atenção para a dimensão estética envolvida no planejamento do ambiente educativo:

A forma de apresentação dos materiais e dos espaços também é algo muito importante de ser pensado. Não basta um lugar limpo e arejado; devemos oferecer um lugar agradável e bonito, e materiais apresentados de forma cuidadosa. (...). É importante educar a sensibilidade estética das crianças, de modo que elas possam fruir, tomar consciência e aprender a valorizar a importância da dimensão estética na nossa vida”. (SEKKEL & GOZZI, 2003, p.21)

Ainda sobre o importante papel do planejamento do espaço na instituição de Educação Infantil, e sobre a construção dialética entre espaço e conhecimento significativo, conforme entendida na pedagogia de Reggio Emilia (Itália), afirma a educadora Lella Gandini:

O ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o “terceiro educador”, juntamente com a equipe de dois professores. (...) O ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao

contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela. (GANDINI, 1999, p.157)

Vale destacar que a pedagogia de Reggio Emilia considera o espaço da cidade como um espaço educador, e do qual as crianças deveriam fazer parte e se apropriar. Disponibilizar espaços ricos em possibilidades na creche é importante, e sair da creche para conhecer e dialogar com outras formas de expressão e usos de materiais e espaços, como o uso que fazem os artistas, também o é.

Figura 33 - Visita às exposições de Cláudia Andujar (Instituto Moreira Salles) e Ernesto Neto (Pinacoteca)



Fonte: Acervo da autora. (Fotos: equipe da creche Pré-Escola Saúde, 2019. Montagem: Ana Helena Rizzi Cintra)

Sendo assim, quando possível, buscamos experiências interessantes para as crianças em espaços diferentes do da creche, como os museus. Essas instituições, em geral, não preparam visitas educativas com crianças menores de seis anos, então cabe a nós professores planejarmos a visita com antecedência, contextualizando-as no âmbito do que está acontecendo em termos de pesquisa e interesse das crianças na creche.

Voltando às cabanas e sua relação com o espaço da creche, desde o início das observações pensamos que, apenas o desenvolvimento do faz-de-conta não explicaria a intensa necessidade das cabanas.

Elas se constituíam como cenários do faz-de-conta, tendo o suporte de narrativas imaginárias e da distribuição de papéis entre as crianças, mas, para além disso, atendiam a uma evidente necessidade de intimidade e proteção.

Associamos isso ao fato de a creche ter perdido cerca de 2/3 dois terços das pessoas de um ano para o outro, incluindo crianças e adultos vinculados à Fundação. As cabanas eram, muitas vezes, circunscritões dentro das circunscritões já propostas pelos adultos. De acordo com Carvalho & Rubiano (2007), Legendre realizou pesquisas categorizando espaços em instituições de Educação Infantil como abertos, semiabertos e circunscritos, tendo concluído, entre outras coisas, que os espaços circunscritos favoreciam a interação entre pares e o faz-de-conta.

Com efeito, estudos posteriores de Carvalho & Rubiano indicam que as “zonas circunscritas, fornecendo proteção ou privacidade, favorecem à criança focalizar sua atenção tanto na atividade que está sendo desenvolvida, bem como no comportamento do parceiro” (p.121). Ora, o que são as cabanas senão também zonas circunscritas produzidas pelas crianças no espaço aberto pelo repentino esvaziamento da creche? Nesse sentido, a brincadeira de cabana atende a funções relativas ao desenvolvimento infantil, conforme promove sensação de segurança e confiança; oportunidades de contato social e privacidade.

David & Weinstein (1987) afirmam que todos os ambientes construídos para crianças deveriam atender a cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, no sentido de promover: identidade pessoal; desenvolvimento de competências; oportunidades para crescimento; sensação de segurança e confiança; oportunidades de contato social e privacidade. (CARVALHO & RUBIANO, 2007 p.109)

Por fim, afirmam as autoras que:

As áreas circunscritas parecem canalizar a corrente de atividade infantil, possibilitando a reapresentação no faz-de-conta de atividades cotidianas (...) as quais funcionam como temas conhecidos pelos parceiros, em torno dos quais as crianças mantem-se associadas, com possibilidade de constituírem-se na e pela interação com outras. (CARVALHO & RUBIANO, 2007, p. 122)

3.4 Algumas considerações sobre o brincar, as interações e os campos de experiências da BNCC

Tendo em mente como podem se manifestar os campos de experiências no dia a dia da Educação Infantil, foi possível realizar uma reflexão sobre a brincadeira de cabanas, na Creche Pré-Escola Saúde da USP, a partir de registros realizados entre 2018 e 2019.

Esses registros foram feitos por nós, professoras, majoritariamente como imagens, e puderam reconstruir o percurso do uso do espaço e de diversos materiais pelas crianças, além de evidenciar sua autonomia ao participarem da configuração dos espaços em que brincam na creche.

Foi apresentada, brevemente, a conjuntura institucional em que se encontrou a creche nesse período, e a hipótese de que o esvaziamento dela esteja intimamente relacionado com a grande intensidade da brincadeira de cabanas entre toda a turma de crianças. Isso é importante destacar, porque as crianças não demonstram ser alheias ao que acontece à sua volta, se apropriando das situações e elaborando a seu modo.

Essa hipótese vai ao encontro de estudos de Carvalho & Rubiano que indicam que os espaços circunscritos nas instituições de Educação Infantil não apenas favorecem o faz-de-conta e a interação entre as crianças pequenas, mas também promovem a sensação de segurança e privacidade.

Foram abordados aspectos conceituais do jogo e da brincadeira e sua importância na Educação Infantil a partir de diversos pensadores e educadores estudados no curso com a professora Tizuko Kishimoto, como: Johan Huizinga; Friedrich Froebel, Mônica Pinazza, Tizuko Kishimoto, Ana Lúcia Faria, Lella Gandini, entre outros.

Destacou-se a importância da interação entre as crianças, em especial de diferentes idades, para a construção de narrativas imaginárias cada vez mais complexas, o que fomenta o desenvolvimento cognitivo e construção e conhecimento significativo.

Tratou-se também da dimensão do espaço – ou melhor, do ambiente - como mais um educador na Educação Infantil⁷⁸, no sentido em que seu planejamento e de seus elementos pode contribuir ativamente para que as crianças se desenvolvam de forma integral, por meio de sua atividade primordial, que é o brincar.

Foi possível constatar, creio eu, um exemplo de como o brincar e as interações não se opõem aos campos de experiências, se estes forem entendidos como dimensões simultâneas e

⁷⁸ Edwards, Gandini & Forman, 1999.

integradas de contínua reconstrução da experiência das crianças por elas próprias, como territórios psicossociais habitados pelo sujeito na relação com todos os elementos de sua realidade interna e externa – e não como áreas de conhecimento ou disciplinas escolares.

O movimento corporal criativo, a imaginação, a oralidade e a musicalidade, as dimensões do eu e do outro, as construções e as quantidades, as formas e as imagens também estão todos igualmente a favor do brincar e da aprendizagem, de modo que arrisco dizer que tanto o conteúdo discriminado nos cinco campos de experiências da BNCC; quanto as linguagens dos RCNEIs de 1998 estão contemplados nos campos de experiências, entendidos da forma como foi aqui definida.

Se pensarmos nos Direitos de Aprendizagem a serem contemplados no dia a dia das instituições de Educação Infantil de acordo com a BNCC - conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se - também parecem estar contemplados na brincadeira.

4. A BNCC para a Educação Infantil – uma leitura crítica

“Não há educação que se faça neutra. Toda neutralidade afirmada é uma opção escondida” (Paulo Freire, 1987)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em vigor desde 2017, é a diretriz oficial vigente para a elaboração dos currículos de toda a Educação Básica, nos âmbitos dos municípios e estados, por meio do trabalho das secretarias e instituições educacionais de todo o país. Ela se insere em um percurso regulatório que vem sendo seguido desde a Constituição Federal de 1988.

A elaboração de uma base nacional comum está prevista no Artigo 210 da Constituição de 1988 e no Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Além disso, a lei de 2014 que instituiu o PNE cita diretamente a BNCC como estratégia para o cumprimento das metas 2, 3 e 7 do Plano. (BRASIL, 2017, p.10)

Não se apresenta como uma nova reforma educacional, e busca transmitir um sentido de continuidade, mostrando sua inserção na legislação educacional vigente na data de sua publicação. Apesar disso, tendo sido homologada mais de duas décadas depois da LDBEN/1996, a BNCC de 2017 sofreu influências de novos atores sociais e econômicos que surgiram no cenário político⁷⁹, atendendo a novos interesses se comparada ao contexto anterior.

Assim, apesar da proposta da BNCC poder levar a reflexões importantes sobre a organização do dia a dia nas creches e pré-escolas, e os campos de experiências poderem ajudar no reconhecimento da complexidade da Educação Infantil, a BNCC traz, contraditoriamente, tabelas de atividades com sugestões fundamentadas em habilidades e competências de acordo com faixas etárias.

Essa contradição tem a ver com os novos atores sociais e econômicos mencionados, que se organizaram para fazer valer uma visão mais escolar de Educação Infantil, numa proposta que aproximou a BNCC de uma ideologia educacional neoliberal⁸⁰.

De acordo com essa visão, a educação serve, desde sempre, aos objetivos da economia de mercado e sua demanda por mão de obra técnica. Não por acaso, palavras como “inovação” e “empreendedorismo” ganharam força nas propostas de “projeto de vida” preconizadas pela BNCC para o Ensino Médio, e a alfabetização ganhou bastante destaque na Educação Infantil.

As sugestões de atividades por faixa etária na Educação Infantil estão organizadas em ordem crescente de complexidade, o que parece pouco se relacionar com o significado de

⁷⁹ Tarlau & Moeller, 2020.

⁸⁰ Tarlau & Moeller, 2020.

campos de experiências que esta pesquisa buscou descrever - a menos que eles sejam entendidos como sinônimo de atividades dirigidas e progressivamente mais exigentes.

Sendo assim, me parece necessário fomentar um debate, entre todos os interessados nos contextos de Educação Infantil, que evidencie as contradições da BNCC e aprofunde o entendimento da ideia de experiência que tem lugar há muito tempo nas pedagogias da infância, e suas possíveis relações com os campos de experiências, trazido pelo documento em questão.

Esse aprofundamento poderá servir a reflexões sobre a atuação docente na Educação Infantil e à defesa da disponibilidade de tempos, espaços e recursos adequados a um contexto que valorize de fato as experiências das crianças, acima de tabelas e ideais prospectivos.

Sobretudo, poderá ajudar a superar as “pedagogias da criança genérica”, pensando, ao contrário, uma criança particular, sujeito de suas experiências, bem como professoras e professores que tenham um repertório de estudos e experiências próprias, dos quais podem lançar mão na relação pedagógica.

Atuando como quem sabe estar presente de forma flexível no contexto, num fluxo de experiências junto às crianças, será possível aos educadores falar em currículos emergentes, em campos de experiência, e fazer jus à complexidade dessas propostas na Educação Infantil.

Houve mudanças significativas entre os RCNEIs de 1998 e a BNCC de 2017. A proposta contida na BNCC para a Educação Infantil, elaborada pelo Ministério da Educação com ampla consulta à sociedade, indica que, ainda que Brincadeira e Interação sigam estruturando a Educação Infantil, as áreas de conhecimento, até então, apresentadas como eixos de trabalho por linguagens - oralidade, escrita, música, movimento, artes visuais, matemática, e ciências da natureza - deram lugar à organização por campos de experiências, conjuntamente com temas de caráter sócio moral e afetivo, conforme já tratado anteriormente nesta pesquisa.

A título de refrescar a memória, são cinco os Campos de Experiências propostos: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. E os Direitos de Aprendizagem a serem contemplados no dia a dia das instituições de Educação Infantil, são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

Ora, se o texto da BNCC reflete as forças atuantes na Educação Infantil, cabe a nós identificá-las e advogar em favor daquelas que nos pareçam mais adequada. Arrisco afirmar que, ou se está do lado dos campos de experiências, ou das tabelas de atividades por faixa etária - não pelas atividades em si que, contextualizadas, podem ser interessantes, mas pelo fato de considerarem as crianças virtuais genéricas e não as presentes e particulares.

4.1 Reflexões sobre aspectos do discurso educacional presente na Base Nacional Comum Curricular

Esta reflexão foi feita originalmente para o trabalho de conclusão da disciplina EDF5856-11 “O desenvolvimento da criança e o progresso social: reflexões sobre os temas da tradição e da inovação pedagógicas nos discursos educacionais do século XX”, ministrada remotamente pela Prof.^a Dr.^a Ana Laura Godinho Lima no segundo semestre de 2020, devido à pandemia de Covid-19.

Veio constar como parte desta pesquisa, por tratar de analisar o que a BNCC para a Educação Infantil representa na conjuntura atual da educação, fazendo uma leitura que buscou mapear o lugar da Educação Infantil no cenário mais amplo da Educação Básica, por meio do discurso que a apoia.

A análise do discurso da BNCC pode evidenciar, também, que os campos de experiência estão ali colocados como uma espécie de concessão aos ‘românticos’ dessa área de conhecimento, uma licença poética inclusiva, tornando-os esvaziados de significado, historicidade e sentido prático.

Foi reconhecido, durante a análise, o discurso que relaciona a criança e o progresso social, historicamente recorrente nas propostas de organização da educação e nas reformas educacionais. A relação entre a criança e o que se projeta para seu futuro, na BNCC, reflete um ideal de sociedade herdado da modernidade e do cientificismo, ainda que com nova roupagem.

Foram escolhidos, para análise, trechos da BNCC que constam dos seguintes textos do documento, entre os mais gerais e o específico da Educação Infantil: Apresentação; Introdução; Estrutura; e A Etapa da Educação Infantil. A partir deles, conforme previamente mencionado, se pretende sintetizar a inserção da etapa da Educação Infantil num panorama amplo do discurso da BNCC, e demonstrar a fragilidade dos campos de experiências nessa proposta.

Os trechos citados no decorrer da análise estão em ordem de aparecimento no documento da BNCC. Os grifos não são do texto original e foram feitos a fim de destacar termos, expressões e frases que ilustrem a análise.

Os comentários e reflexões estão entremeados aos trechos selecionados. Esta opção de escrita foi uma forma de buscar evidenciar como aparecem as ideias sobre educação, criança e sua relação com progresso social na própria construção textual da BNCC.

4.1.1 A BNCC e sua Apresentação

Nesta fase do texto, a Base Nacional Comum Curricular não se apresenta como uma proposta de currículo, e sim como base para a elaboração dos currículos. Independentemente de se tratar ou não de um texto que traz grandes inovações, o fato é que a BNCC refletiu mudanças que se desenrolaram a partir: da dinâmica social; das relações de poder; do desenvolvimento econômico e tecnológico etc., desde os últimos documentos da educação nacional.

De acordo com Pérez (2015), Thomas S. Popkewitz em seu livro “Sociología política de las reformas educativas”, (primeira edição em língua inglesa de 1991), considera a reforma educativa como algo que faz parte de um processo de regulação social. Diferencia as reformas das mudanças, pois estas últimas seriam realmente rupturas, enquanto as reformas seriam produtos de certo continuísmo hegemônico carente de adaptações. Penso que seja o caso da BNCC.

Analisa, como exemplo, o seu próprio contexto estadunidense, e interpreta a reforma escolar como um movimento que envolve as reflexões sobre epistemologia (representadas pelos intelectuais e pesquisadores), as instituições (as próprias escolas), e as relações de poder (incluindo ideologias de sistemas econômicos). Destaca o papel dos intelectuais e da pesquisa educacional para que se produzam essas reformas, e o discurso progressista moderno que historicamente as fomentam e legitimam.

Esse discurso não é exclusivo dos EUA e, no Brasil, se expressou com clareza no manifesto dos educadores escolanovistas, nos idos da década de 1930. Para Popkewitz (2009), as reformas devem ser entendidas, portanto, como objetos de relações sociais, e não como expressões de verdades universais sobre e para o futuro.

Ainda nesse livro, esse autor critica um efeito que observa, que seria a diminuição da democracia - apesar da retórica das reformas defender maior participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão, assim como aparece na BNCC.

De acordo com ele, isso ocorre porque as decisões têm lugar num âmbito mais limitado de práticas, e se restringem cada vez mais a soluções técnicas e ao pessoal nas instâncias decisórias diretas. Sintoma da crença moderna segundo a qual o saber especializado, produto da razão científica, do intelecto, seria o único capaz de promover melhoras na escola e na sociedade

O texto da BNCC não revoluciona o discurso educacional, mas, de alguma forma, o atualiza, reafirmando aspectos que herda da modernidade, tentando também abarcar demandas

que emergem de debates pós-modernos, principalmente ao desenvolver as temáticas curriculares e suas justificativas. Entretanto, como será possível notar, o diálogo com aspectos pós-modernos não está presente em textos como o da Apresentação, aparecendo mais nos detalhes das diretrizes, muitas vezes como palavras de efeito, e não como conceitos bem enraizados numa discussão sólida de princípios.

De acordo com Cordeiro (2001), se referindo ao que afirmam Tomaz Tadeu da Silva (1996) e Silviano Santiago (1997), importantes diferenças de perspectivas entre a modernidade e a pós-modernidade impõem reflexões sobre a escola, uma vez que, ao contrário da modernidade, a pós-modernidade não propõe uma visão de futuro, considerada nesta perspectiva como algo totalitário.

Tadeu da Silva também não acredita na possibilidade de uma ciência não ideológica, nem numa subjetividade unitária, mas sim em uma ciência e em sujeitos determinados por uma teia complexa de fatores.

A pós-modernidade deixa de lado a sistemática conduta moderna de romper com o passado, apostando numa inclusão pluralista de tradições, sem apontar um futuro no qual se alcançará um contexto social necessariamente mais desejável. Isso cria um problema para a educação, acostumada a projetar suas ações num futuro ideal. E cria um problema para a BNCC, embora ela tente aplinar as divergências entre modernidade e pós-modernidade tornando a segunda mais um estilo do que o arcabouço das ideias defendidas.

O texto da apresentação da BNCC parece ser um resumo do discurso moderno progressista tal e qual descrito por Popkewitz. Reflete “(...) *la esperanza de una sociedad cosmopolita en la que el progreso permitiría llevar a cabo la búsqueda de la felicidad.*” (POPKEWITZ, 2009. p. 95).

Defende-se, ainda que com outras palavras, a educação para “todos” e as aprendizagens universais (essenciais). Defende-se a reforma da criança em nome da reforma da sociedade. Fala-se em construção de projeto de vida, em preparação para o futuro. Fala-se ainda que a BNCC foi elaborada por especialistas de todas as áreas de conhecimento, legitimando o discurso que aponta a ciência como aquela que pode mostrar o caminho da melhoria educacional em direção a uma necessária mudança. Por último, fala-se em colaboração, trazendo um sentido coletivo, comunitário e democrático para a educação.

A seguir, a seleção de cinco trechos da Apresentação da BNCC nos quais é possível identificar o discurso moderno:

Elaborada por **especialistas de todas as áreas do conhecimento**, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, **preparando-o para o futuro**. (p.5).

Com a Base, vamos **garantir o conjunto de aprendizagens essenciais** aos estudantes brasileiros (...), apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus **projetos de vida** e a continuidade dos estudos. (p.5).

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a **mudança** tenha início (p.5).

Temos um documento relevante (...), que deve ser acompanhado pela sociedade para que, **em regime de colaboração, faça o país avançar**. (p.5).

(...) De modo que, em **regime de colaboração**, as mudanças esperadas **alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras**. Somente aí teremos cumprido o compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação. (p.5).

4.1.2 A BNCC e sua Introdução

De acordo com Lima (2019), a psicologia escolar, com seu conhecimento sobre desenvolvimento humano, se constituiu como a disciplina capaz de prover os conhecimentos necessários sobre a criança/ aluno para uma escolarização eficiente e cientificamente fundamentada. “Na Escola Nova idealizada pelo manifesto, as práticas e os programas de ensino não atenderiam à lógica do adulto, mas à psicologia do aluno.” (LIMA, 2019. p.5).

Essa psicologia foi muito influenciada pela teoria biológica da recapitulação de Ernest Haeckel (1834-1919), de acordo com a qual o indivíduo humano se desenvolveria em etapas análogas ao desenvolvimento da sua espécie.

Isto fez com que se pensasse a criança numa linha evolutiva, como um ser próximo ao homem primitivo, e a escolarização como o processo civilizatório por meio do qual ela se adequaria à sociedade moderna industrializada - e com ajuda da ciência, a melhoraria. As especificidades do desenvolvimento da criança nas diferentes etapas, de acordo com a idade, impuseram à escola adaptações ao ensino das diversas matérias.

(...) Nas últimas décadas do século XIX, vemos já (...) a infância como uma idade particular sujeita a períodos de crescimento ou desenvolvimento (...), [com] fases que dessem sentido a intervenções mais específicas e eficazes (...), marcos que tornassem possível identificar o começo e o término de diferentes fases, constituindo, assim, um verdadeiro gradiente das idades, evolutivo e linear. (FERREIRA & GONDRA, 2006, p.131).

A ideia de uma educação linear progressiva persiste de certo modo no discurso encontrado na BNCC, em especial no que tange à Educação Infantil, etapa em que é mais evidente a influência das teorias das psicologias. Com efeito, “[O documento normativo BNCC] define o conjunto orgânico e **progressivo** de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem **desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica** (...)” (BRASIL, MEC. p.7).

Popkewitz (2009) também chama a atenção para o papel central das psicologias na concepção das reformas educacionais do fim do século XIX e do decorrer do século XX:

“El docente debía organizar el aula mediante el uso de teorías del desarrollo y del crecimiento, del aprendizaje y de los logros que generaran un proceso efectivo de distanciamiento de la relación con la étnica local. (...) [para] reflejar la mente de las personas sin hogar (...). Las cualidades internas del individuo se conectan con las cualidades cosmopolitas de razón, ciencia y planificación de la biografía (...) [que] consistía en la planificación de la responsabilidad por los propios actos y la motivación propia.” (POPKEWITZ, 2009. p. 90).

Outro aspecto que traz a Introdução da BNCC, que tem relação com as psicologias que influenciaram a educação, é a ideia do desenvolvimento de competências gerais da Educação Básica. De acordo com os autores, esse enfoque nas competências está de acordo com o que demandam as avaliações internacionais. O trecho a seguir define o termo competência de acordo com seu entendimento na BNCC:

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para **resolver demandas** complexas da **vida cotidiana**, do pleno exercício da **cidadania** e do **mundo do trabalho**. (BRASIL, 2018. p.8).

Ora, o desenvolvimento de competências tem a ver com a solução de problemas, e com a ideia de que os conhecimentos necessitam, cada um, de modos específicos de proceder para sua aquisição. Conforme Popkewitz:

*“La idea de resolución de problemas apareció en diferentes corrientes de la psicología de la educación. Mientras que (...) en el pragmatismo estaba relacionada con la acción en la planificación de la vida propia – en la que la previsión y el objetivo aparecían por medio del diseño de una serie de experiencias ordenadas – (...) en el conexionismo [Thorndike] tenía que ver con la identificación de las **habilidades específicas necesarias para aprender el contenido de una determinada disciplina del currículum escolar**”.* (POPKEWITZ, 2009. p.105).

Ainda no campo da influência da psicologia, é interessante notar, na Introdução da BNCC, mais aspectos recorrentes do discurso herdeiro da modernidade. Fala-se de uma dimensão afetiva do desenvolvimento humano, e da importância de se prestar atenção aos interesses dos alunos, conforme John Dewey defendia.

Fala-se também na necessidade de intencionalidade nos processos educativos propostos. Entretanto, a BNCC afirma um desenvolvimento complexo e não linear da criança, o que talvez denote algum diálogo com visões pós-modernas sobre o ser humano.

A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica **compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento**, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a **dimensão intelectual** (cognitiva) ou a **dimensão afetiva**. (BRASIL, 2018. p.14).

O conceito de **educação integral** com o qual a BNCC está comprometida se refere à **construção intencional de processos educativos** que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os **interesses dos estudantes** e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes (...). (BRASIL, 2018. p.14).

A Introdução da BNCC reforça alguns dos aspectos do discurso progressista moderno já analisados na Apresentação, os quais não serão, portanto, repetidos. Entretanto, ao contrário daquela, traz um diálogo maior com questões contemporâneas e demandas sociais delas decorrentes.

É possível se considerar uma atualização do discurso educacional - ainda que não haja uma proposta de mudança ou ruptura, e ainda que essa atualização represente mais novos termos das expectativas sobre o cidadão que se quer formar, do que inovações pedagógicas propriamente ditas.

Observa-se que, conforme as citações a seguir, muitos temas que foram incluídos na BNCC constam em legislação posterior à LDBEN/96:

Essas decisões [curriculares] precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), (...). Significa também, em uma **perspectiva intercultural**, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios. (BRASIL, 2018, p. 17).

(...) Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, **incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora**. Entre esses temas, destacam-se: **direitos da criança e do adolescente** (Lei nº 8.069/1990), **educação para o trânsito** (Lei nº 9.503/1997), **educação ambiental** (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), **educação alimentar e nutricional** (Lei nº 11.947/2009), **processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso** (Lei nº 10.741/2003), **educação em direitos humanos** (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), **educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena** (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), bem como **saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural** (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (BRASIL, 2018. p. 19).

De acordo com Popkewitz (2009), os padrões, critérios e metas que se encontram nas pesquisas dos intelectuais, e nos textos das reformas educacionais, não refletem resultados sobre aprendizagem, mas sim estão relacionados com teses culturais sobre quem é a criança e quem deveria ser, com certos modos de vida legitimados (citando Scott 1998). É o caso do elenco de temáticas vistos na citação acima, e da tese cultural do **estudante permanente**, que aprende durante toda a vida, **em comunidades de aprendizagem** – também ele cosmopolita como o estudante moderno, mas um “cosmopolita inconcluso” da contemporaneidade.

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como **promover redes de aprendizagem colaborativa** e como avaliar o aprendizado. (BRASIL, 2018. p.14).

4.1.3 A BNCC e sua Estrutura - destaque para a Educação Infantil

Além das psicologias que influenciaram a escolarização, a medicina, em especial aquela com viés higienista, foi outra grande influência na organização de tempos, espaços e agrupamentos escolares. Concorreu para a divisão das crianças em grupos etários, além das etapas do desenvolvimento infantil dos estudos psicológicos, a preocupação com a disseminação de microrganismos causadores de enfermidades dos estudos médicos. “(...)

Ancorado no saber médico-higiênico, encena-se a produção de uma instituição na qual a promiscuidade das idades deveria ser evitada.” (FERREIRA & GONDRA, 2006, p.127).

A BNCC está estruturada de modo a explicitar as **competências** que devem ser desenvolvidas **ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade**, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. (...) As aprendizagens estão organizadas em cada uma dessas **etapas** e se explica a composição dos **códigos alfanuméricos** criados para identificar tais aprendizagens. (BRASIL, 2018, p. 23).

Deste modo, a estrutura da BNCC é a estrutura das etapas de ensino da Educação Básica e a progressiva evolução da aprendizagem de habilidades e competências conforme o passar do tempo e, conseqüentemente, da vida da criança. Para a Educação Infantil, está reservado o início do processo e, para o Ensino Médio, o final. Essa lógica é muito discrepante à concepção de campos de experiências, que são tão abertos a diferentes relações e níveis de complexidade de acordo com os sujeitos.

Assim, é possível dizer que já há na Educação Infantil uma preocupação com a formação para o futuro, ainda que, isoladamente do resto da BNCC, o texto sobre direitos de aprendizagem e campos de experiências reflitam bastante especificamente um discurso de criança do presente.

Mas, no fim das contas, como já mencionado, os direitos das crianças se traduzirão em objetivos codificados em tabelas, como será visto mais adiante. Sobre os direitos de aprendizagem e os campos de experiências, esta fase específica do texto da BNCC afirma:

Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser **assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento**, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver: **Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se**. (...) Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco **campos de experiências**, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver. **O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**. (BRASIL, 2018, p. 25).

A divisão em etapas por faixas etárias persiste dentro da própria Educação Infantil: “Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em **três grupos por faixa etária: Bebês (0-1a6m); Crianças bem pequenas (1a7m-3a11m); Crianças pequenas (4a-5a11m)**”. Assim, parece que as fases de maturação

biológica e a psicologia do desenvolvimento ainda são o principal guia da proposta educativa para os pequenos.

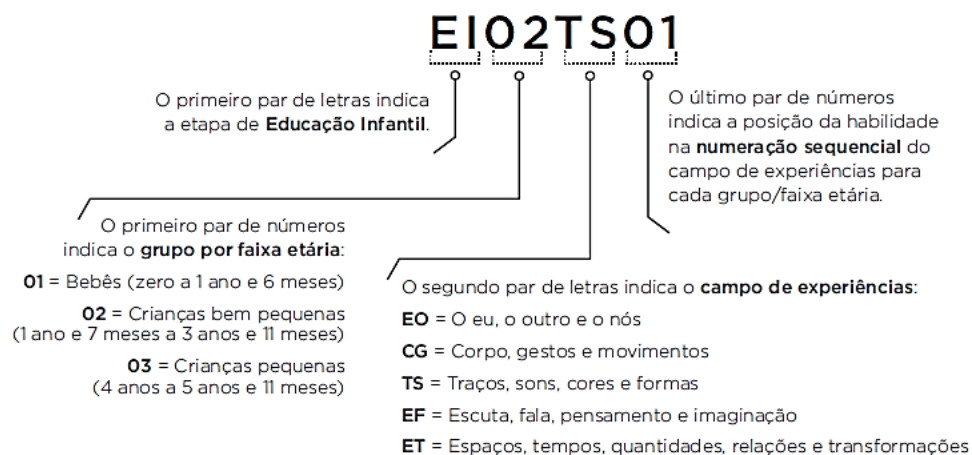
O item Estrutura da BNCC explica, ainda, como utilizar os códigos dos objetivos de aprendizagem de cada etapa, os da Educação Infantil estão ilustrados a seguir, com a tabela codificada:

Na Educação Infantil, o quadro de cada campo de experiências se organiza em três colunas – relativas aos grupos por faixa etária – nas quais **estão detalhados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento**. Em cada linha da coluna, os objetivos definidos para os diferentes grupos referem-se a um mesmo aspecto do campo de experiências. (BRASIL, 2018,p.25)

Figura 34 – Print de tela do critério de leitura código alfanumérico.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EIO1TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EIO2TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EIO3TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.



Fonte: BRASIL, 2018, p.26

4.1.4 A BNCC e A Etapa da Educação Infantil

Conforme já analisado no item anterior, a parte que trata da Educação Infantil na BNCC tem um discurso um pouco mais inovador em relação a outros textos brasileiros, ao menos quando trata dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiências. Também, num primeiro momento, busca desvincular os direitos de aprendizagem de alguma intenção de

avaliar as crianças com o intuito de julgá-las individualmente, ou classificá-las por comparação entre os pares.

Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, **sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças** em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. (BRASIL, 2018. p. 39).

Em seguida, porém, busca codificar os direitos em objetivos de aprendizagem tabulados e distribuídos em três faixas etárias da primeira infância, dando um aspecto um tanto científico à proposta, conforme já ilustrado pelo recorte de tabela trazido no item anterior, talvez para legitimá-la perante parte da sociedade. “Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o **início e o fundamento do processo educacional.**” (BRASIL, 2018. p. 36)

A citação a seguir é bastante interessante, porque ao mesmo tempo em que afirma que a Educação Infantil não é uma preparação para a escolarização, conforme muitos educadores já defendiam há bastante tempo, parece afirmar que não o é mais justamente por já ser a própria escolarização:

A expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que **a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização**, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal. (...) Com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica (...). Com a inclusão da Educação Infantil na BNCC, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua **integração ao conjunto da Educação Básica.** (BRASIL, 2018, p. 35).

O que se defendia era que a criança não é um “vir-a-ser”, e sim uma pessoa suficientemente íntegra no presente, e que, portanto, a sua vida institucional ou escolar deveria refletir isso. A definição de criança da BNCC, neste ponto do texto, ao contrário de outros de onde se depreende o oposto, parece concordar com este ponto-de-vista, e mostra a continuidade do documento em relação aos documentos anteriores, pois é o mesmo ponto-de-vista da das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 2009, de acordo com as quais:

(...) em seu Artigo 4º, definem a criança como: sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e **constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura** (BRASIL, 2009) (BRASIL, 2017. p. 37).

Quando fala de situações da prática pedagógica, entretanto, a BNCC recorre às tais tabelas com sugestões de atividades por faixa etária, propostas apenas pelos adultos, com grande destaque à alfabetização, e menor destaque a outras linguagens.

Outro aspecto da Educação Infantil que se repete nos textos oficiais, ao menos desde os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é a integração entre cuidar e educar e a relação de proximidade e parceria com as famílias:

(...) Vincula **educar e cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. (...) Acolhe as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, tem o objetivo de **ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades** dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar”. (...) [A] educação dos bebês e das crianças bem pequenas envolve **aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar)**, como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p. 36).

Sobre as diretrizes que devem basear mais diretamente o trabalho pedagógico, aparecem as interações e brincadeiras como eixos estruturantes da atividade escolar infantil. Em torno deles é que devem acontecer as experiências em que sejam contemplados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento:

Os **eixos estruturantes** das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as **interações e a brincadeira** (...). [Os] 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 natura**. (BRASIL, 2018, p. 37).

Aqui, cabem destaques para a descrição de três entre os seis direitos de aprendizagem, (já elencados no item anterior sobre a Estrutura da BNCC), pois parecem tratar de desenvolver competências que estão mirando, a médio e longo prazo, o tal modo de ser cosmopolita:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e **elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando**”. (BRASIL, 2018, p. 38).

Expressar, como **sujeito dialógico**, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de **diferentes linguagens**. (BRASIL, 2018. p. 38).

Conhecer-se e **construir sua identidade pessoal, social e cultural**, constituindo uma **imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento**, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu **contexto familiar e comunitário**. (BRASIL, 2018. p. 38).

Sobre os campos de experiências, que aparecem com maior detalhe nesta fase da BNCC, conforme já tratamos nesta pesquisa, não se explicam muitas coisas. Não é feita uma conceituação aprofundada, são apresentados como arranjos curriculares, mas não são dados exemplos.

(...) A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco **campos de experiências**, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem **um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural**. (BRASIL, 2018, p. 40).

A BNCC reconhece que as etapas e o ritmo de desenvolvimento das crianças não obedecem a uma ordem rígida, mas é bastante convicta de que as etapas determinam possibilidades de aprendizagem, em outras palavras, de que não se pode “pular etapas”, como se as aprendizagens se dessem mesmo de modo linear, ideia que pode ser interpretada de forma que se atue de modo limitador com as crianças. Primazia do desenvolvimento sobre a experiência e a aprendizagem.

Na Educação Infantil, **as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências (...). Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento**. Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão **sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças, (...)**. Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica. (BRASIL, 2018, p. 44).

Por fim, a BNCC traz a importância de se cuidar da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, afirmando uma desejável continuidade entre as etapas. Essa expectativa de continuidade pode ser entendida como algo que denota à Educação Infantil certo senso de futuro, além de criar expectativas quanto à preparação para a escola.

A BNCC traz uma síntese das aprendizagens esperadas na Educação Infantil, como forma de balizar o trabalho pedagógico. Difícil não pensar que essas expectativas de aprendizagem podem se tornar alvo de cobrança entre os níveis de ensino, e venham a se tornar o centro da prática pedagógica na Educação Infantil, e até mesmo de avaliações em larga escala, com prejuízo aos eixos Brincar e Interagir.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (...) requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, **garantindo integração e continuidade** dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. (...) Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018, p. 53)

4.1.5 Algumas considerações sobre o discurso da BNCC

De acordo com a leitura que foi realizada à luz dos autores estudados durante a disciplina cursada com a professora Ana Laura Godinho Lima, a BNCC tem majoritariamente um discurso moderno sobre a educação escolar, reafirmando posições que relacionam diretamente o desenvolvimento da criança e o progresso social.

Ao mesmo tempo, a BNCC traz um discurso híbrido e pretensamente conciliador entre modernidade e pós-modernidade, incorporando à máxima moderna de que a educação é o futuro da nação, algumas das expressões e demandas sociais contemporâneas. Essas me parecem expressas mais como estilo e conteúdo para a escola trabalhar, (como os temas da inclusão, das novas mídias etc.), do que como novos princípios e estruturas para se repensar a educação.

Não se trata aqui de julgar boas ou más essas posições, mas de trazer elementos para pensar suas consequências. Por exemplo, a pluralidade e a diversidade aparecem com mais força no discurso do que a universalidade da criança neste momento. Almeja-se, entretanto, a

conciliação entre as ideias de raízes iluministas - como a igualdade de direitos - e os vieses identitários contemporâneos.

A BNCC fala, ao mesmo tempo, da intencionalidade da educação, da preparação para o futuro, das mudanças para o avanço social, mas também do estudante cosmopolita “inconcluso”, que aprende a vida toda - uma ideia mais atual.

Ao inserir a Educação Infantil no contexto da Educação Básica de um modo sequencial, a BNCC faz pesar sobre ela a necessidade de desde logo se elaborar a participação, a consciência de outros pontos-de-vista, a produção de cultura, os primórdios da autonomia e da tomada de decisão, buscando uma transição sem rupturas para o Ensino Fundamental. Deste modo, é possível dizer que há sim, desde logo, uma preocupação com o futuro numa concepção de tempo histórico moderno, linear.

Mas, igualmente, o futuro não parece mais algo muito certo, como prometia a modernidade, caso as regras da ciência fossem seguidas - apesar do texto não entrar profundamente nesse mérito. Então, a formação do cidadão desde a Educação Infantil se projeta no futuro, mas tem perspectivas um tanto incertas, e um horizonte bastante desfocado, sobre cujo objetivo não temos mais consenso na sociedade. Isso de certa forma força um olhar mais focado na criança do presente, a qual é possível ver com mais nitidez.

Para terminar, gostaria de registrar que, ao realizar uma busca virtual no site de buscas Google inserindo as palavras “BNCC + Educação + Infantil”, em meados de outubro de 2020, surgiram diversos anúncios que precediam o link para a página do governo federal, na qual consta o documento da Base Nacional Comum Curricular propriamente dito.

Esses anúncios eram de entes privados como a Fundação Lemann, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Reúna e revista Nova Escola. Não coincidentemente, esses grupos também aparecem como articuladores e financiadores de movimentos pela elaboração e aprovação da BNCC desde o início desta década, como afirma o artigo “Consenso por Filantropia” de Moeller e Tarlau (2020), que apresenta um estudo sobre as forças econômicas e políticas atuantes nas políticas educacionais brasileiras.

Estas informações são relevantes como evidências de que, assim como no tempo do manifesto dos escolanovistas, a sociedade continua a enxergar na educação um espaço de disputa para um projeto de sociedade. Esse vínculo entre escola e projeto de sociedade, seja ele de caráter moderno ou uma reedição pós-moderna, parece que não cessará tão cedo. Esta é, certamente, mais uma força permanente atuante nos campos de experiências das crianças.

5. Considerações finais

Toda a antiguidade afirmou que nada existe em nosso entendimento que não tenha passado por nossos sentidos. (...) Os sentidos são as portas do entendimento. (...) Todas as faculdades do mundo jamais impedirão os filósofos de ver que nós começamos por sentir e que nossa memória não é senão uma sensação contínua. (...) A sensação envolve todas as nossas faculdades, disse um grande filósofo [Condillac]. (Voltaire, sd.).

Eu me senti convocada a aprofundar a discussão sobre experiência e sua relação com a Educação Infantil, a partir da proposta da BNCC que traz diretrizes para a organização das brincadeiras e interações em campos de experiência, a esse nível da Educação Básica.

Como discutir a hipótese de que, mesmo para os bebês menores, a experiência não é só vivência no tempo e no espaço, com exploração sensorial, experimentação de toda sorte, mas também envolve a mente, e assim o conhecimento, desde sempre?

Os estudos científicos sobre bebês e crianças pequenas defendem o que é observável cientificamente, como não poderia deixar de ser. Mas, parece que a estrutura da ciência somente se relaciona com os aspectos das coisas que são análogos à sua própria estrutura, de modo que esta não dá conta da complexidade de um contexto educativo em que bebês e crianças pequenas não operam na convencionalidade dos símbolos como a linguagem oral e escrita, que em nossa cultura, logo passarão a ser denominadores comuns das experiências das crianças maiores.

Os pesquisadores, em geral, não estão diariamente de seis a oito horas por dia durante um ou dois anos, com as mesmas crianças, num ambiente educativo e, deste modo, não possuem o mesmo sentido longitudinal e visão “sincrética” que as professoras buscam de seus comportamentos e atitudes, não acompanhando os desfechos das suas múltiplas experiências - que se consumam em ordem e tempo específicos, que exigem um tipo diferente de observação para serem identificadas e destacadas da aparente aleatoriedade, em relação aos modos de observação da ciência tradicional.

A partir disso, a analogia com a experiência estética, conforme a conceituamos neste trabalho, pode ajudar a compreender que existem formas de organização da experiência na mente, que geram conhecimento e continuidade de experiências, e prescindem da linguagem falada, escrita e do método científico, encontrando suporte na sensação e na percepção.

E que, embora seja sim almejada a conquista de outras e mais elaboradas ferramentas de operar as ideias e conceitos, como as que decorrem do uso da linguagem, a partir da própria maturação biológica do ser humano, não é o caso que se substituam uma pela outra, por serem de categorias diferentes, complementares e de importância equivalente.

Tudo já dito, penso que tenha cumprido a tarefa deste estudo.

Referências

- ABBUD, Ieda. **John Dewey e a Educação Infantil - Entre Jardineiras e Cientistas**. São Paulo, Cortez, 2011.
- ANDRADE, Erika Natacha Fernandes de; CUNHA, Marcus Vinicius da. **O discurso psicológico de John Dewey**. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 53, p. 339-354, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/06.pdf>. Acesso em 01/08/2022.
- AQUINO, Janine Honorato de. **O Conceito De Experiência No Pensamento Benjaminiano** Cadernos Walter Benjamin, v. 13, Jul/Dez. 2014. Disponível em: https://www.gewebe.com.br/pdf/cad13/caderno_04.pdf Acesso em 01/08/2022.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2.ed. rev. e ampl. São Paulo, Moderna, 1996.
- ARIETI, Silvano. **Creativity: The magic synthesis**. New York, Basic Books, 1976.
- BACH JUNIOR, J. **Fenomenologia de Goethe e Educação. A Filosofia da Educação de Steiner**. Curitiba, Lohengrin, 2019.
- BARBOSA, A.M. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. São Paulo Editora Cortez, 2015.
- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARBOSA, Ana Mae; FACCA, Claudia Alquezar. **A experiência de John Dewey no ideário bauhauseano e a questão de gênero: o legado de Marta Erps-Breuer**, In Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2017. Anais do 26o Encontro da Anpap. Campinas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017.
- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey: dois textos, dois tempos, duas “vibes”**. Revista Apotheke/ UDESC v. 7, n. 2, p. 13-27. outubro 2021. disponível em <https://revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/20768>.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Por que uma BNCC para a educação infantil**. Desafios da Educação – Revista Pátio Grupo A. Abril/2019 disponível em <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/bncc-na-educacao-infantil/> acesso em 02/08/2022.
- BENJAMIN, Walter. **Experiência E Pobreza. In: Magia E Técnica, Arte E Política**. 7. ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet; prefácio: Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo, Brasiliense, 1994a.

- BENJAMIN, Walter. **O Rei E A Omelete**. Tradução de Leandro Konder, A cor da Letra, disponível em <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/6014.pdf> Acesso em 01/08/2022.
- BODROVA, Elena; LEONG, Deborah J. **Adult Influences on Play: The Vygotskian Approach**. In. Fromberg, Doris Pronin; Bergen, Doris (Eds) Play from Birth to Twelve. Contexts, Perspectives and Meanings. London: Routledge, p. 167-172, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394. Brasil, 1996.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- BRUNER, Jerome S. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.
- BRUNER, Jerome S. **Atos de Significação**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.
- BRUNER, Jerome S. **Sobre a Teoria da Instrução**. São Paulo, Phorte, 2006.
- BRUNER, Jerome S. **Sobre conhecimento. Ensaios da mão esquerda**. São Paulo, Phorte, 2008.
- BRUNER, Jerome S. **Uma Nova Teoria de Aprendizagem**. 4ª ed. Brasileira. Rio de Janeiro, Bloch. 1976.
- BRUNETTI, S. **I campi di esperienza**. Artigo publicado no site Professionisti Scuola em 2016. Disponível em: <<https://www.professionistiscuola.it/didattica/didattica-primaria-infanzia/2116-campi-di-esperienza.html>> Acesso em 5 set. 2022.
- BUITONI, Dulcília Schroeder. **De volta ao Quintal Mágico: A educação na Te-Arte**. São Paulo. Ágora, 2006.
- CAMPBELL, James. **Understanding John Dewey**. Chicago. Open Court, 1996.
- CARLESSO, D.; TOMAZETTI, E. M. **As Condições De (Im)Possibilidade Da Experiência Em John Dewey E Jorge Larrosa: algumas aproximações. Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 75-97, 5 EDUNISC, julho/2011.
- CARNELOSSO, R.M.G. **Oficina de Informação: conhecimento e cultura na Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicações e Artes. Ciências da Informação e Documentação. Orientador: Edmir Perrotti. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.
- CARVALHO, M. C. de; RUBIANO, M. R. B. **Organização do espaço em instituições pré-escolares**. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. (Org.). Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2007. p. 107-130.
- CINTRA, A.H.R. **Dança do Ventre Como Experiência Completa. Uma Reflexão Sobre o Ensino Aprendizagem de Dança do Ventre á Luz de John Dewey**. Trabalho de conclusão

do curso de pós-graduação *lato-sensu*, curso Dança e Consciência Corporal. Orientadora: Maria Cristina Mutarelli. São Paulo: [Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas](#), 2007.

CINTRA, A.H.R. **Ética, estética, documentação e o 'projeto crescer'**. In: V Congresso Paulista de Educação Infantil - Educação Infantil: balanço de uma década de luta, 2009, São Paulo. Anais do V Congresso Paulista de Educação Infantil - Educação Infantil: balanço de uma década de luta, 2009.

CORDEIRO, J.F.P. **O novo, o moderno e o tradicional**. In Falas do novo, figuras da tradição. São Paulo: UNESP, 2001.

CORSARO, W.A. **A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças**. Educação, Sociedade e Culturas, No. 17, 2002, p.113-134.

DEWEY John. **Vida e Educação**. São Paulo. Melhoramentos, 1971.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. **Experience and education**. New York. Touchstone, 1997.

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

DO, Jorge R.; AQUINO, Júlio. G. **Em direção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência da escrita**. Educação E Filosofia, [S. l.], v. 28, n. 55, p. 199–231, 2014. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v28n55a2014-p199-231. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/15010>. Acesso em 01/08/2022.

EDWARDS, C. GANDINI, L. FOREMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EHRENZWEIG, Anton. **A ordem oculta da arte**. Rio de Janeiro. Zahar, 1977.

ETO, Ana Paula de Ennes de Miranda.; SÁ, Nicanor Palhares. **A Experiência Dentro Do Processo Formador Educativo em: Froebel, Freinet E Dewey**. Reflexão e Ação, v. 19, n. 2, p. 56-74, 5. EDUNISC, jul. 2011.

FARIA, Ana Lucia G.; PALHARES, Marina S. **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 2ed. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Paulo, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SILVA, Peterson Rigato. **A contribuição italiana para uma pedagogia emancipatória**. Revista Pátio Infantil, nº 42, p.8-12, jan./mar, 2015.

FERNANDES, Susana Beatriz. **Como Uma Empirista Cega: pesquisa-experiência**. Revista Reflexão e Ação, v. 19, n. 2, 2011. p. 120-134. Disponível em:

<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2364/1902> Acesso em 01/08/2022.

- FERREIRA, A.G.A. & GONDRA, J.G. **Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (século 17-19)**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos v.87 n.216. Brasília, 2006.
- FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem S.; FARIA, Ana Lúcia G. (Org.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Leitura Crítica, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GANDINI, Lella. **Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal**. IN: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Ed. Perspectiva. 1971 (Natureza e significação do jogo como fenômeno da cultura); p.31.
- KISHIMOTO, T.M; PINAZZA, M.A. **Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância**. In: Oliveira-Formosinho, Júlia; Kishimoto, Tizuko Morchida e Pinazza, Mônica Appezato.(orgs.) *Pedagogia (s) da Infância. Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.37-63.
- KÖNIG, Karl. **Os três primeiros anos da criança: a conquista do andar, do falar e do pensar**. São Paulo, Antroposófica, 2006.
- LARROSA, Jorge, **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi In: *Revista Brasileira da Educação*, N° 19, Jan/Fev/Mar/Abr, p. 15-34, Rio de Janeiro, ANPED, 2002.
- LARROSA, Jorge. **A operação ensaio – sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida**. In *Educação e Realidade*, v. 29, n.1. p. 27-43. Porto Alegre, FAGED/UFRGS. 2004.
- LARROSA, Jorge. **Experiência e Alteridade Em Educação. Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, EDUNISC, jul. 2011.
- LARROSA, Jorge. **Experiência, Escola e Educação. Reflexão e Ação**, Susana Beatriz Fernandes, Maria Carmen Silveira Barbosa v. 19, n. 2, p. 189-200, EDUNISC, jul. 2011.
- LARROSA, Jorge. **O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro**. In: *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte, Autêntica, 2003a.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes. Coleção: *Experiência e Sentido*. Belo Horizonte, Autêntica, 2015.

- LEDDY, Tom. **Dewey's Aesthetics**, in Stanford Encyclopedia of Philosophy. 2006.
Disponível em <http://plato.stanford.edu/entries/dewey-aesthetics/>. Acesso em 01/08/2022.
- LESSA, Juliana Schumacker. **O conceito de experiência em Walter Benjamin: elementos para pensar a educação na infância**. Revista 0 a 6, Vol. 18, n. 33. P. 108-121. Florianópolis, 2016.
- LIMA, A.L.G. **Os temas da evolução e do progresso nos discursos da psicologia educacional e da história da educação**. In Revista história da Educação v.03, 2019.
- LIMA, João Gabriel; BAPTISTA, Luiz Antonio. **Itinerário Do Conceito De Experiência Na Obra De Walter Benjamin. Princípios: Revista de Filosofia (UFRN), [S. l.]**, v. 20, n. 33, p. 449–484, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/7526>. Acesso em 01/08/2022.
- LOBATO, Cidiane. **Benjamin e a questão da experiência**. Cadernos Walter Benjamin, n. 7, Jul/ dez. 2011. Disponível em: https://www.gewebe.com.br/pdf/cad07/texto_cidiane.pdf. Acesso em 01/08/2022.
- LOIVOS, Marcela. **“Que sejam as mães da pátria” – histórias e memórias do Curso Normal Rural de Cantagalo'** 01/08/2011 210 f. Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca UERJ - Rede SIRIUS - Biblioteca CEHD Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
- LOUREIRO, Inês. **Em Busca de uma noção de experiência**. Ciência & Cultura - Revista da SBPC, p. 28-32. jan/fev/mar, 2015.
- MELLO, Ana Maria (Org.). **O dia a dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras**. Porto Alegre. Artmed, 2011.
- MORAIS, Guilherme Augusto Louzada Ferreira de. **O Conceito De Experiência, De Walter Benjamin**, Análogo Às Narrativas Heróicas Clássicas. v. 7, p. 385-402, Macapá, Letras Escreve, 2018.
- MOTA, M.R.A. **A BNCC e a Educação Infantil: algumas provocações e um ponto de ancoragem**. IN: Anais da 39a. Reunião Anual da ANPED. Niterói: RJ, 2019.
- OLIVEIRA, Débora C. et al. **Psicologia na modernidade**. Disponível em http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/anais_mostra_integrada_de_iniciacao_cientifica/julho_2013/pdf/psicologia_na_modernidade.pdf. Acesso em 12/02/2023
- NEVES, Neide. **Verbetes Presença**. Revista TKV (Técnica Klaus Vianna) n.2 Vol. 2- 2018.

- PANDINI-SIMIANO, Luciane. BUSS-SIMÃO, Márcia. **Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa.** EccoS – Revista Científica n. 41, p. 77-90, 2016.
- PEREIRA, Fábio Hoffmann. **Campos de experiências e a BNCC: um olhar crítico.** Revista 0 a 6, Vol. 22, n. 41. P. 73-89. Florianópolis, Jan/Jul, 2020.
- PÉREZ, M. A.P. **Thomas S. Popkewitz: Sociología política de las reformas educativas.** Vídeo realizado para seminário de estudos de doutorado, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RhNZTKQAIZQ>.
- PINAZZA, Mônica Appezzato. **John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro.** Porto Alegre. Artmed, 2007.
- POPKEWITZ, T.S. **El Cosmopolitismo y la era de la Reforma Escolar.** São Paulo: Cortez, 2009.
- PRAMLING, N.; SAMUELSON, I.P. **Language Play: The Development of Linguistic Consciousness and Creative Speech in Early Childhood Education.** In: Schousboe, I.; Winther-Lindqvist, (Eds.). *Children's Play and Development. Cultural-Historical perspectives.* London: Springer, 2013, p. 127-140.
- READ, Herbert. **A educação pela arte.** Tradução de Ana Maria Rabaça e Felipe Silva Teixeira. São Paulo. Martins Fontes, 1982.
- RINALDI, C. **O currículo emergente e o construtivismo social.** In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância.* Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RUSSO, Danilo. **CAMPI DI ESPERIENZA O CAMPO DELL'ESPERIENZA?** Revista 0 a 6, Vol. 22, n. 41. P. 90-106. Florianópolis, Jan/Jul, 2020.
- SANTOS, João Vitor. **Educação Infantil não deve se submeter à ideia de compartimentação.** In: IHU- Instituto Humanitas Unisinos. *Base Nacional Comum Curricular: O futuro da educação brasileira.* São Leopoldo: RS. Nº 516, ano XVII, p. 46-52. 4/12/2017.
- SEKKEL, Marie Clarie e GOZZI, Rose Mara. **O espaço: um parceiro na construção das relações entre as pessoas e o conhecimento.** In: NICOLAU, Marieta L. Machado; DIAS, Marina Célia Moraes (Orgs.). *Oficinas de Sonho e realidade na formação do educador da infância.* Campinas, SP: Papirus, 2003, p. 11-24.

- SILVA, R.R. da. **Existência e Resistência da Creche/Pré-Escola Oeste da USP sob o olhar da Arte/Educação**. Tese de Doutorado. Orientadora: Maria Christina de Souza Lima Rizzi. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2019.
- SOARES, Margarete Barbosa Nicolosi. **Aquecimento: um processo na prática de linguagens visuais em ateliê**. 2016. Tese (Doutorado em Teoria, Ensino e Aprendizagem) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/T.27.2016.tde-22092016-140824. Acesso em: 2022-08-02.
- STEINER, Rudolf. **Arte e estética segundo Goethe: Goethe como inaugurador de uma estética nova**. Tradução: Marcelo da Veiga. São Paulo: Antroposófica, 1998.
- STEINER, Rudolf. **O método cognitivo de Goethe: linhas básicas de uma gnosologia da cosmovisão goethiana**. Tradução: Bruno Callegaro, Jacina Cardoso. São Paulo: Antroposófica. 1986.
- TARLAU, R. e MOELLER, K. **O consenso por filantropia. Como uma fundação privada a BNCC no Brasil**. Currículo sem Fronteiras, p. 553-603. Maio/agosto 2020.
- VASCONCELOS, Marisa de. **Criança Feliz: um estudo de caso da aplicação da cosmovisão calvinista de ação social'** 20/02/2014 233f. Mestrado em Ciências da Religião Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central George Alexander.
- VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emília: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância**. São Paulo: Phorte Editora, 2017.
- VOLTAIRE (François-Marie Arouet). **Dicionário Filosófico**. Clássicos de bolso. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d. (original de 1764d.c.)
- WELBURN, A. **A Filosofia de Rudolf Steiner: a crise do pensamento contemporâneo**. São Paulo: Ed. Madras, 2005.