

Daniela Finco  
Maria Carmem Barbosa  
Ana Lúcia Goulart de Faria  
(Organizadoras)

# Campos de experiências na escola da infância

contribuições italianas para  
inventar um currículo de educação  
infantil brasileiro

## Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência

*Paulo Sergio Fochi<sup>1</sup>*

A organização de um currículo por campos de experiência consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças. Compreender a ideia de experiência como contínuas e participativas interações dos meninos e das meninas privilegia as dimensões de ação destes com a complexidade e a transversalidade dos patrimônios da humanidade.

O sentido da palavra experiência aqui empregada parece estar muito próxima das ideias postuladas por Dewey em sua vasta obra acerca do tema. Para o filósofo, “a experiência na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. [...] significa uma troca ativa e alerta com o mundo” (DEWEY, 2010a, p. 83). Exatamente por esse estado de inteireza com aquilo que está aconte-

---

1 Professor dos cursos de Pedagogia da Unisinos e PUCRS e coordenador do curso de especialização em Educação Infantil da Unisinos. Pedagogo, especialista em Educação Infantil (Unisinos), Mestre em Educação na linha Estudos sobre Infância (UFRGS) e Doutorando em Educação na linha Didática e Formação de Professores (USP). Professor de bebês e crianças por mais de uma década, coordenador de escola.

cendo que uma experiência, no sentido deweyano, envolve a capacidade de fazer refletir ou, dada a sua característica de continuidade, o modo como vivemos, as situações que enfrentamos, a nossa troca aberta com tudo aquilo que nos rodeia faz as experiências vividas provocarem transformações no ambiente e também no próprio sujeito.

Em seu estado máximo, uma experiência se converte para o sujeito da experiência em uma interpretação ampliada sobre o eu e o mundo, sobre aquilo que naquele momento significa ser o seu ambiente. Pode-se dizer que é a partir das experiências que o homem produz sentidos pessoais e coletivos, constituindo um aprendizado constante, já que nenhuma experiência termina em si mesma.

Esse modo de compreender a experiência atribui um sentido particular para a compreensão dos campos de experiência. Sabemos, por exemplo, que é comum nas instituições as crianças serem meras espectadoras de sequências de atividades ou ficarem refém de propostas sem sentido. Tal perspectiva convoca, antes de tudo, inventar uma docência (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998) e reexaminar a gramática pedagógica construída dentro das escolas. Para Oliveira-Formosinho (2003), um modelo curricular subjaz uma definição de gramática pedagógica, uma vez que “cria linguagem, significados e uma estrutura conceitual e prática; um contexto de experiência e comunicação com a experiência; um contexto de ação e reflexão-sobre-a-ação”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2003, p. 7)

Assim, os campos de experiências não podem ser tratados como divisões de áreas ou componentes disciplinares tal qual a escola está acostumada a se estruturar. Não significa olhar simples e isoladamente para uma divisão curricular, apartando-a da organização do contexto, mas compreender que a organização dos espaços, a escolha

dos materiais, o trabalho em pequenos grupos, a gestão do tempo e a comunicação dos percursos das crianças 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 experiência.

Uma vez que pareça impossível falar dos campos de experiência separado de uma concepção maior de educação, para melhor explicitar o tema considero interessante retomar as ideias propostas por Bondioli e Mantovani (1998) sobre a “didática do fazer”. Tal didática não é aquela “por meio das quais se incentivam aprendizagens particulares”, mas a que busca aprofundar os tipos de experiências que as crianças vivem diariamente e que são “a base das experiências até aqui conduzidas, [...] (a manipulação, o rabisco, os transformismos, o contar histórias, as atividades motoras, o comentário de figuras)” e, ao mesmo tempo, “tenta-se identificar situações inéditas que possam incentivar nas crianças a exploração e transformação do ambiente” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 31).

Para as autoras, a produção de conhecimento pelas crianças está diretamente envolvida com a manipulação e exploração dos objetos, em admirar e se perguntar sobre os fenômenos do seu entorno, em transformar, olhar, tocar, narrar sobre aquilo que emerge de suas experiências no mundo. Para atender a esse modo de aprender, as autoras indicam três princípios da didática do fazer que consideram importantes: a ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998). De forma inicial, já que o tema não se esgota, articulo neste texto esses três princípios com uma possível organização do currículo a partir dos campos de experiência.

## Três princípios da experiência nos campos de experiência

Os princípios das experiências e das atividades infantis apontados por Bondioli e Mantovani (1998) situados na didática do fazer não tem a pretensão de sistematizar rigidamente, mas de “definir alguns critérios que, a nosso ver, e na base das experiências mais bem sucedidas, garantem a *formatividade* das experiências didáticas” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 32, grifo das autoras). Do mesmo modo, o exercício que faço é de tentar aproximar tais noções com a compreensão de campo de experiência de maneira a delinear uma gramática pedagógica mais coerente com as necessidades dos meninos e das meninas nas creches e pré-escolas.

Como as próprias autoras alertam, a nossa imagem de criança se converte nos próprios objetivos educativos, assim:

a autonomia, a socialização, a capacidade de construir o mundo, explorando-o, são ao mesmo tempo aspectos de uma nova imagem da primeiríssima infância e objetivos educativos, necessidade a serem respeitadas e satisfeitas, e competências a serem favorecidas e incentivadas. (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 29)

Por isso, organizar os campos de experiências tendo em vista a ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências das crianças nas escolas é também evidenciar as concepções de escola, de criança, de educação. É um exercício político e pedagógico, ético e estético.

A partir dos argumentos apresentados, começo falando da **ludicidade**, como uma forma peculiar de as crianças descobrirem e construir sentidos, uma vez que quando “favorecido pelo clima de relativa liberdade permitido pelo ambiente onde se encontra inserida” (BONDIOLI;

MANTOVANI, 1998, p. 32), a possibilidade de ação dos meninos e das meninas parece ser mais bem legitimada. Lúdico, como a própria etimologia sugere, vem de *ludus* e seus derivados engendram a ideia de exercício, do drama (como o teatro) e da ilusão. Outra vez entendo o papel da ludicidade na reflexão sobre os campos de experiência como um jeito de favorecer a criança ao exercício criador, a um espaço e tempo para formulações de teoria provisórias, como dizia Malaguzzi (2001).

Os campos de experiência como espaço da ação humana abrigam o comportamento lúdico e isso significa organizar um contexto que favoreça o acesso a um repertório de informações ampliadas. Dando como exemplo o uso de materiais não estruturados combinado com pequenos brinquedos, as crianças inventam cidades, constroem narrativas sobre as organizações sociais percebidas por elas, evidenciam seus argumentos provisórios sobre as necessidades de um espaço social e particular e experimentam papéis percebidos e desejados por elas. Combinam jogo de faz de conta com atividades exploratórias e criativas.

Além disso, compreender a ludicidade como um dos princípios da experiência infantil é dar novo significado ao erro, pois “permite experimentar sem temor pelas consequências das próprias ações: o erro torna-se uma informação a mais a ser considerada (um caso negativo), não uma culpa”. (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 32)

No entanto, “a ludicidade não é um critério suficiente para manter o processo de crescimento em relação à construção do mundo exterior” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 32). As experiências de aprendizagem das crianças envolvem tempo, por isso, o segundo princípio é a **continuidade**. Dewey (2010b) já havia afirmado que o *continuum* é um dos critérios da experiência para diferenciá-la de uma

experiência qualquer ou até mesmo da crítica a um tipo de educação tradicional.

Como a realidade da criança é ainda bastante fragmentada, marcada pelo “aqui e agora”, a possibilidade de continuidade garante o crescimento e a qualidade das experiências dos meninos e das meninas. Isso significa dizer que a continuidade implica condições objetivas (i) de tempo, para que as crianças possam permanecer em seus percursos de investigação; (ii) de materiais em quantidade suficiente para que cada criança do grupo não seja constantemente interrompida e com variedade ampliada para aumentar seu repertório de negociações entre os próprios materiais; (iii) de espaço, pois se faz necessário garantir opções diversas de atuações das crianças em um mesmo local, sem que as obrigue a permanecer todas em uma mesma atividade por longos períodos de tempo; e (iv) de grupo, pois já se sabe que as crianças conseguem atuar melhor quando estão em pequenos grupos.

Novamente, alerta para o fato de que os campos de experiências não operam em tempos compartimentados: eles atravessam de forma objetiva o modo como o contexto é organizado e, subjetivamente, nas ações e intervenções do adulto que os acompanha. Em especial, quando me refiro ao princípio da continuidade, estou a convocar os professores para o seu papel de responder a essa “forte exigência de continuidade. [...] Estabelecendo hábitos, isto é, momentos reconhecíveis pela sua identidade e repetitividade, ou ainda, [...] prestando atenção às possibilidades intrínsecas a cada experiência” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 32). Na continuidade das experiências é que reside a força e a vitalidade da ação das crianças em compreender, explorar e aprofundar as suas hipóteses afetivas, cognitivas e sociais sobre o mundo.

A partir desse ponto de vista, “o princípio da continuidade da experiência significa que toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão” (DEWEY, 2010b, p. 36). Daí o convite ao terceiro princípio, a **significativade**. O caráter lúdico e contínuo das experiências das crianças abre um espaço para a produção de significados pessoais, seja pelo prazer do já-vivido característico na atividade lúdica, seja por germinar algo que está embrionário na criança na continuidade de suas experiências.

A produção de significado é vista como experiência do sujeito e não como transmissão. Os significados produzidos envolvem: (i) a autoria, não são tomados de algum lugar pronto, mas construídos a partir da experiência de cada sujeito no mundo; (ii) a eleição, já que conhecer é esse estado contínuo de eleger algo, decidir, “e cada decisão é uma eleição entre diversas incertezas” (HOYUELOS, 2006, p. 177); e (iii) a provisoriade, pois os significados produzidos não são rígidos, mas são fruto daquilo que se pode compreender naquele momento.

Nesse aspecto, é importante compreender que a possibilidade de produzir conhecimento com as crianças a partir de um currículo organizado por campos de experiência é assumir que o conhecimento é construído dentro de nós e não fora. Trata-se de “colocar-se perante o mundo, criar um evento, habitar as diferentes situações. Quem participa de um percurso educativo, de fato, coloca em jogo o próprio crescimento e o faz com base nas próprias expectativas e do próprio projeto” (RINALDI, 2014, p. 46).

A ludicidade, a continuidade e a significativade das experiências infantis podem servir como guias importantes na elaboração e organização dos currículos para a



Educação Infantil. Bondioli e Mantovani (1998, p. 32, grifo das autoras) nos indicam estes princípios como sendo “de uma didática do *fazer* com as crianças pequenas” que aqui neste texto serviram para ampliar e nos fazer pensar sobre a experiência nos campos de experiência.

Na próxima seção, farei algumas considerações finais no sentido de compreender e localizar os campos de experiência na atual conjuntura de organização curricular no Brasil.

### **Algumas considerações finais: possibilidades para uma pedagogia no Brasil**

O propósito deste texto foi de refletir sobre o tema dos campos de experiência, oriundos das pedagogias italianas, para a organização do currículo para a Educação Infantil, problematizando a própria ideia de experiência de aprender a partir de um dos autores importantes sobre o tema, John Dewey. Neste ponto, gostaria de articular esse debate com as discussões que estão acontecendo no Brasil, em especial motivadas pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Como é possível notar nos demais textos que compõem este livro, a proposta dos campos de experiência, que aparecem inicialmente na indicação nacional italiana de 1991 e posteriormente a de 2012, encaminha-nos possibilidades produtivas para compreender uma ideia de currículo na escola de Educação Infantil como um contexto fortemente educativo, que estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria experiência.

Aqui no Brasil, Faria (1995, 2004, 2007) já problematizou o assunto e anunciou sobre os campos de experiência, em especial mostrando a possibilidade de articularmos esse

conceito com um documento importante no cenário da Educação Infantil no Brasil: os critérios de atendimento de uma creche que respeita os direitos fundamentais da criança (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

O Parecer 20/2009, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, menciona que a organização curricular da Educação Infantil “pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz” (BRASIL, 2009, p. 16). Tal argumento está diretamente ligado com a crença de que o currículo deverá ser

sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens. (BRASIL, 2009, p. 14)

Esse modo de compreender o currículo indica pistas culturais e didáticas que envolvem, portanto, uma teoria e uma base de conhecimentos alinhadas a uma pedagogia emancipatória ou para a participação, como defende Oliveira-Formosinho (2003). Poder perseguir um currículo que convoca a nos organizarmos a partir de interações e relações com práticas educativas intencionalmente planejadas pode ser o caminho para construirmos os campos de experiência que respondam aos nossos contextos culturais.

Para isso, podemos elencar como referências as pistas dadas pelas atuais Diretrizes e estruturar campos (i) *para experiências concretas da vida cotidiana*, ou seja, no dia a dia nada é banal, e ali residem situações importantes a serem consideradas e problematizadas para as crianças, tais como as atividades de higiene, alimentação, sono, ou, ainda, (ii)

para o *convívio no espaço da vida coletiva* nas interações com outras crianças e adultos; (iii) *para a aprendizagem da cultura*, na articulação dos saberes das crianças com aqueles que a humanidade já sistematizou, na apropriação de rituais e modos de funcionamento de cada cultura; (iv) *para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens*, pois

as crianças aprendem porque querem compreender o mundo em que vivem, dar sentido às suas vidas. As crianças vivem de modo narrativo suas brincadeiras, pois elas formulam e contam histórias ao mesmo tempo em que dramatizam. (BARBOSA; FOCHI, 2015)

Os campos de experiência se situam naquelas teorias plurais e, dada a sua característica plural, também abrem espaços para as incompletudes, o que se torna um dos seus valores. Por não estarem posicionados em terrenos rígidos e fechados, os campos de experiência se aproximam verdadeiramente das tradições da humanidade, que são sempre abertas, pois se constroem e se reinventam naquilo que é inaugurado pela novidade que se apresenta com a chegada de cada novo membro.

Bruner, em uma conversa com um grupo de professores de Reggio Emilia, alertou-nos para um aspecto que parece importante para guiar nossas reflexões:

o importante é não se entediar. Deixemos que as coisas aconteçam como acontecem nas nossas culturas [...], porque a escola não é uma preparação para a vida, mas é um pedaço de vida. A escola pode ser uma maneira honesta de se viver a vida. (BRUNER, 1999 apud STROZZI, 2014, p. 79)

Acredito que esse possa ser um horizonte para as decisões no âmbito da organização de um currículo para a Educação Infantil. É preciso ficar atento para que a escola

se converta em um privilegiado, generoso e honesto modo de estar na coletividade e de viver a vida.

## Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira & FOCHI, Paulo Sergio. Os bebês no berçário: idéias-chave. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos & FLORES, Maria Luiza Rodrigues (Orgs.). *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna. Introdução. In: BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna (Orgs.). *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Parecer 20/2009*. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=2097&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2097&Itemid). Acesso em 28 de junho de 2015.

CAMPOS, Maria Malta & ROSEMBERG, Fúlvia. *Crêches para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. (6ª Ed.) Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em 27 de julho de 2015.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

\_\_\_\_\_. John. *Experiência e Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Da escola materna à escola da infância: a pré-escola na Itália hoje. *Cadernos CEDES*, n° 37, p. 63-67, 1995.

\_\_\_\_\_. Continuidade e mudança na educação básica: para uma pedagogia da infância. *Pátio Educação Infantil*, ano 5, n°14, p. 6-9, jul-out. 2007.

\_\_\_\_\_. Orientações e projetos pedagógicos nas creches e pré-escolas italianas. *Pátio Educação Infantil*, ano 2, nº 5, p. 16-19, ago-nov. 2004.

HOYUELOS, Alfredo. *La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro, 2006.

MALAGUZZI, Loris. *La educacion infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. O modelo curricular do M.E.M: uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Escola Moderna (Revista do Movimento Escola Moderna)*, v. 18, nº 5, p. 5-9, 2003.

RINALDI, Carla. Creches e escolas da infância como lugares de cultura. In: ZERO, Project. *Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individual e em grupo*. São Paulo: Phorte, 2014.

STROZZI, Paola. Um dia na escola, um cotidiano extraordinário. In: ZERO, Project. *Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individual e em grupo*. São Paulo: Phorte, 2014.