

ARTIGO

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL – CONSIDERAÇÕES A PARTIR
DAS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS¹SANDRO VINICIUS SALES DOS SANTOS^{1*}
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9666-3639>

RESUMO: O artigo analisa os sentidos produzidos pelas crianças sobre a experiência educativa. A partir de um quadro teórico que articula os Estudos da Infância, a teoria de Walter Benjamin, a Sociologia da Experiência de François Dubet e as Pedagogias da Infância e da Educação Infantil, buscou-se compreender como as falas e as ações das crianças contribuem para a proposição de um currículo por campos de experiências. O estudo de caso foi realizado com um grupo de crianças de quatro anos de idade durante o ano de 2012 em uma instituição pública de Educação Infantil. Os dados foram produzidos por meio de observação participante; desenhos e fotografias elaboradas pelas crianças (conjugadas com suas falas) e entrevistas. Verificou-se que as crianças produzem sentidos sobre as práticas de cuidado e educação que podem se tornar elementos úteis na proposição de um currículo por campos de experiência para as instituições de Educação Infantil.

Palavras-chaves: Educação Infantil; Criança; Currículo; Campos de Experiência.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION'S CURRICULUM – CONSIDERATIONS FROM CHILDREN'S EXPERIENCES

ABSTRACT: The article analyzes the meanings produced by children about the educational experience. From a theoretical framework that articulates Walter Benjamin's theory of childhood studies, the sociology of social experience by François Dubet, and pedagogies of childhood and early childhood education, we sought to understand how the children's actions and speeches contribute to the proposition of a curriculum organized by fields of experiences. The case study was conducted in 2012 with a group of four-year-old children in a public institution of early childhood education. The data was produced through participant observation; drawings and photographs produced by the children (in association with their speeches); and interviews. We found that children produce meanings about care and education practices that may become useful elements in proposing a curriculum organized by fields of experience for early childhood education institutions.

Keywords: Early Childhood Education; Children; Curriculum; Fields of Experience.

¹ Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, MG, Brasil.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor do Curso de Pedagogia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Pesquisador do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGED) e do Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas (MPICH) ambos da UFVJM. E-mail: <sandrovsantos@gmail.com> .

INTRODUÇÃO

Este texto, produzido a partir de dados de uma pesquisa que objetivou compreender os sentidos produzidos pelas crianças sobre a instituição de Educação Infantil, busca contribuir para a discussão do currículo por campos de experiência na medida em que permite lançar novas luzes sobre as especificidades constitutivas da experiência social de meninos e meninas, sensibilizando professores e demais profissionais da área sobre a complexidade em torno dessa temática.

Fundamentado em um quadro teórico-metodológico situado na interseção dos Estudos da Infância (CORSARO, 2002; 2009; SARMENTO, 2002; 2005 dentre outros/as), com a teoria crítica da cultura de Walter Benjamin (1984; 1989 [1918]; 2011), com a Sociologia da Educação (DUBET, 1996) e com as Pedagogias da Infância e da Educação Infantil (ROCHA, 1999; RECH, 2006; HADDAD, 2010; OLIVEIRA, 2010; BARBOSA e RITCHER, 2015; FOCHI, 2015; ROCHA e BUSS-SIMÃO, 2018; dentre outros/as), o texto busca responder a seguinte questão:² em que medida as ações e as falas das crianças poderiam contribuir para a proposição de um currículo por campos de experiências para as instituições de Educação Infantil?

No Brasil, a educação das crianças de zero a seis anos vem se constituindo, desde a década de 1980, como direito de meninos e meninas e de suas famílias, bem como dever do Estado. Com a Constituição Federal de 1988, a sociedade brasileira inaugurou uma nova compreensão sobre a infância e, desse modo, as crianças passaram à condição de cidadãs de direitos. Assim, a Carta Constitucional promoveu a superação de visões anteriormente presentes no imaginário coletivo de nosso país que concebiam meninos e meninas como *tábulas rasas*, sujeitos passivos à ação socializadora adulta. Desse modo, torna-se perceptível, nas três últimas décadas, a ocorrência de importantes transformações na política pública de educação em nosso país, com especial atenção àquelas destinadas às instituições de cuidado e educação.

A década de 1990 instaura novo marco no campo das políticas públicas para a infância ratificando a proposição da criança como sujeito de direitos.³ O ordenamento jurídico brasileiro passou, desde então, a integrar creches e pré-escolas aos sistemas de ensino, tal como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Desse modo, a compreensão sobre a realização dos cuidados e da educação das crianças de até seis anos na esfera pública transmuta de uma tradição assistencialista, quando as instituições de Educação Infantil eram concebidas como *mal necessário* e atividade realizada principalmente pela iniciativa privada (VIEIRA, 1986), para uma concepção mais condizente com a potencialidade educativa de tais instituições.

Ao compor a Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, tal como proposto no artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases, as instituições de Educação Infantil passaram oficialmente a ter como finalidade o desenvolvimento do *educando*, assegurando-lhe uma formação indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe subsídios para progredir, seja no âmbito do mundo do trabalho, seja em estudos posteriores (BRASIL, 1996). Contudo, esse objetivo expresso na Lei de Diretrizes e Bases deve ser interpretado e finamente adequado às especificidades educacionais das instituições de cuidado e educação (OLIVEIRA, 2010), visto que, pesquisadores/as e profissionais da área da Educação Infantil concebem a criança como o centro do processo pedagógico (e não o aluno ou o educando). Do mesmo modo, a área defende que a função social de creches e pré-escolas envolve a articulação de situações de cuidados e educação assegurando o pleno desenvolvimento das crianças de até seis anos de idade e não a preparação dessas para a escolarização futura.

Desse ponto de vista, a política de Educação Infantil que começa a ser implantada em nosso país a partir da década de 1990, reivindica uma organização curricular que, concomitantemente, atenda às exigências legais impostas pela legislação educacional – articulando o currículo oficial/prescrito ao currículo vivido (SACRISTÁN, 2000) por meninos e meninas no contexto de creches e pré-escolas – respeitando, de igual modo, as especificidades etárias das crianças de até seis anos de idade (BARBOSA e RITCHER, 2015).

Com a promulgação da lei 12.796 de 2013 que, dentre outras provisões, insere a Educação Infantil na definição de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, essa questão se intensifica com a ampliação de debates e discussões no interior da área. Segundo essa lei, o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases passou a ter a seguinte redação:

Os currículos da Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio, devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

A proposição de uma Base Nacional Comum Curricular para creches e pré-escolas fundamenta-se, também, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicadas inicialmente em 1999 e revistas e ampliadas em 2009. Esse documento, de caráter mandatório, afirma que o currículo da Educação Infantil emerge a partir da “articulação dos saberes e das experiências das

crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 06). A elaboração dessas Diretrizes (que possuem objetivos de formação mais abrangentes) seguiu tendências internacionais⁴ que propõem uma abordagem curricular para a Educação Infantil comprometida com a formação holística, isto é, que objetiva contribuir efetivamente para o desenvolvimento das crianças, afastando-se, portanto, de enfoques preparatórios para a escolarização vindoura (HADDAD, 2010). Cumpre ainda esclarecer que as referidas Diretrizes consideram as brincadeiras e as interações das crianças (entre si e com os adultos) como eixos estruturantes das práticas pedagógicas.

Assim, o currículo da Educação Infantil deve ser organizado em centros, módulos ou campos de experiência que precisam estar articulados aos princípios, condições e objetivos expressos nas Diretrizes. Essa prerrogativa permitiu estabelecer a especificidade dos currículos de creches e pré-escolas, que nosso ordenamento jurídico assevera que deve ser estruturado por campos de experiência – organização que o diferencia e ao mesmo tempo o distancia da forma curricular dos demais níveis de ensino constitutivos da Educação Básica. A inserção da Educação Infantil na proposição de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, por um lado, se mostra relevante, pois permite efetivar as Diretrizes Curriculares por meio de práticas pedagógicas que respeitem as diferentes dimensões da infância e os direitos das crianças. Por outro, em função do momento político-econômico que o país vivencia, pode acarretar em interpretação errônea por parte dos/as docentes que, de modo equivocado, podem concebê-la com um rol de competências que as crianças devem adquirir no âmbito da permanência na Educação Infantil⁵ (CAMPOS e BARBOSA, 2015).

Com isso, uma pergunta emerge entre profissionais e pesquisadores/as da área da educação da criança de zero a seis anos: o que se entende por campos de experiência? No texto oficial da Base Nacional Comum Curricular, os campos de experiência são definidos como “um arranjo curricular adequado à educação da criança de 0 a 5 anos e 11 meses quando certas experiências, por ela vivenciadas, promovem a apropriação de conhecimentos relevantes” (BRASIL, 2016, p. 62). Com esta definição, o texto da Base Nacional Comum Curricular não evidencia o que, de fato, são os campos de experiência – impasse que tem gerado diferentes questionamentos entre professores/as de Educação Infantil, militantes e pesquisadores/as da área, tais como: quais experiências são relevantes e, desse modo, passam a ser promotoras do desenvolvimento de meninos e meninas no contexto de

creches e pré-escolas? As experiências meramente escolares ou aquelas vivenciadas no âmbito da vida social mais ampla? Quem decide sobre a relevância da experiência passível de ser ampliada? O/a profissional de Educação Infantil (adulto/a) ou as crianças? O conjunto dessas reflexões evidencia a imprecisão do conceito de campos de experiência que orienta a Base Nacional Comum Curricular. Ou seja, a definição de campos de experiência presente no documento ainda é muito incipiente, o que pode acarretar incompreensões por parte dos/as professores/as que atuam em creches e pré-escolas.

Embora não avance na definição conceitual dos campos de experiência, é preciso considerar que, seguindo a proposta das Diretrizes, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil coloca no centro do trabalho pedagógico realizado nas creches e pré-escolas as interações e as brincadeiras por meio das quais a criança constrói sentidos sobre o mundo a sua volta (OLIVEIRA, 2010; FOCHI, 2015). No texto oficial, são definidos e apresentados cinco campos de experiência: o eu o outro e o nós; corpo, gesto e movimentos; traços, sons, cores e imagens; escuta, fala, linguagem e pensamento; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2016).

A proposição de uma Base Nacional Comum para a Educação Infantil, ao apresentar e divulgar uma organização curricular por campos de experiência para creches e pré-escolas tem produzido um novo desafio para a área: sensibilizar os/as profissionais sobre a necessidade de produzir modos de se aproximar da experiência das crianças para, a partir delas, elaborar novas experiências educacionais de modo contextualizado e repletas de significados tanto para as crianças quanto para os adultos – permitindo maior compreensão sobre as especificidades da docência em instituições de cuidado e educação.

Objetivando contribuir para o processo de sensibilização dos profissionais de creches e pré-escolas, este texto colabora para o debate sobre o currículo da Educação Infantil na medida em que possibilita uma ampliação do conceito de campos de experiência. Tal empreendimento é realizado à luz de dados de uma pesquisa produzida junto a um grupo de crianças de quatro anos de idade em uma instituição pública de Educação Infantil da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais.

O texto está organizado em quatro seções: na primeira parte, são apresentados os aportes teóricos que permitiram compreender as experiências das crianças no ambiente da Educação Infantil. Na seção seguinte, são apresentados os procedimentos metodológicos do estudo. Na terceira parte, as falas e as ações das crianças são analisadas possibilitando uma maior compreensão dos campos de experiências. Por último, são tecidas algumas considerações finais.

PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES PARA COMPREENDER O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A proposição de um currículo por campos de experiência consiste em centralizar no projeto educativo de creches e pré-escolas as ações, as falas, os saberes e os fazeres das crianças que, interpretados e significados pelos/as professores/as de Educação Infantil, podem ser traduzidos em novas situações educativas. Assim, ao conceber um currículo pautado nas experiências de meninos e meninas, a área da Educação Infantil evidencia que as necessidades das crianças “tanto do ponto de vista de seu desenvolvimento quanto de sua relação com a sociedade passam a ser pontos de referência dos projetos educativos” (SACRISTÁN, 2000, p. 42) desenvolvidos no interior de creches e pré-escolas. Trata-se, portanto, de um arranjo curricular que considera a relevância da experiência social dos indivíduos para a organização das práticas pedagógicas, possibilitando a recriação da vida cultural em termos de vivências que sejam potencialmente educativas.

O currículo é aqui concebido como um projeto educativo que parte de um processo de seleção cultural que é “*social, política e administrativamente condicionado que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada*” (SACRISTÁN, 2000, p. 34 – grifos no original). Contudo, não se pode desconsiderar que, no contexto brasileiro, a discussão sobre um currículo para creches e pré-escolas fundamenta-se na proposição de uma Pedagogia da Infância que, segundo Rocha (1999, p. 62), toma a criança em sua integralidade como objeto de preocupação, levando em consideração “seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais”. Ou seja, o currículo da Educação Infantil é compreendido como produção sociocultural que, simultaneamente, reflete tanto as escolhas daqueles/as que o formulam quanto as inúmeras disputas entre diferentes grupos sociais, incluindo também as necessidades de desenvolvimento das crianças de até seis anos de idade.

Embora o debate sobre o currículo de creches e pré-escolas tenha início em nosso país ao final dos anos setenta e início dos anos oitenta, do século passado, momento em que se verifica a construção de novas referências teóricas e legislativas relativas às crianças de até seis anos e à oferta pública de educação e cuidados destinados a essa parcela da população brasileira (SILVA, 2008), a inspiração para tal discussão tem sua origem em outros contextos históricos e sociais. Sacristán considera que a proposição de um currículo a partir das experiências

das crianças tem sua gênese nos quadros de renovação pedagógica – inaugurados tanto pelo pensamento educacional progressista norte-americano quanto pela Escola Nova europeia – em função de que tais movimentos, desde seus primórdios, evidenciavam aspirações referentes ao desenvolvimento holístico dos indivíduos⁶ (SACRISTÁN, 2000).

Ao centrar-se na experiência dos sujeitos do processo educativo, essa forma de organização curricular pressupõe modos flexíveis de pensar e preparar a prática pedagógica em creches e pré-escolas, pois abarca uma concepção de currículo vivo, aberto e cujos conteúdos – que no contexto da Educação Infantil se convertem em linguagens com as quais as crianças convivem e interagem cotidianamente – estejam articulados de modo a contribuir para o desenvolvimento pleno das mesmas. Tal modelo contraria e contrapõe-se a formulações curriculares centradas nos conteúdos e que, portanto apresentam-se descontextualizadas, isto é, distantes do contexto *experiential* de meninos e meninas (SANTOMÉ, 1998; SACRISTÁN, 2000).

A construção de um currículo a partir da experiência infantil requer a superação da ideia de que as crianças são seres sociais inertes dentro do processo de socialização (JAMES e PROUT, 1997). Desse modo, meninos e meninas são concebidos/as como sujeitos engajados/as na complexidade da dinâmica social e que possuem modos peculiares de produção de sentido sobre a realidade circundante, que, na atualidade, se convencionou conceber como culturas da infância ou cultura de pares (SARMENTO, 2005; CORSARO, 2009).

Tal conceito considera que, ao interagirem entre si, assim como nas relações que estabelecem com os adultos, as crianças vão se apropriando de modo interpretativo de conhecimentos culturais e passam a articulá-los num processo de produção simbólica pelo qual ocorre uma aprendizagem social. Dito de outro modo, a partir das aprendizagens originárias das relações *intergeracionais* e *intraeracionais*, meninos e meninas não se apresentam de modo passivo. Pelo contrário, assumem uma postura notavelmente interativa, principalmente nas relações com seus pares, pois nelas, as crianças aprendem umas com as outras nos ambientes sociais partilhados em comum, constituindo desse modo, culturas de pares. Tais culturas se conformam como “um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares” (CORSARO, 2009, p. 32).

Influenciado pelas evoluções recentes do campo dos Estudos da Infância, Corsaro (2009) desenvolveu uma abordagem interpretativa da socialização infantil que a considera mais um processo reprodutivo do que linear, portanto, mais participativo do que passivo. Trata-se da reprodução interpretativa da cultura na qual

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança social (CORSARO, 2009, p. 31).

Nesta perspectiva, as crianças são consideradas partícipes ativos de uma rede social constituída desde a mais tenra idade e, com o desenvolvimento da comunicação e da linguagem constroem suas relações sociais. Associando isto ao alargamento de seu contexto de interações, as crianças ampliam suas possibilidades de assimilar o mundo que as rodeia, expandindo, assim, as culturas de pares e reconstruindo a cultura adulta (CORSARO, 2009). A produção da cultura de pares e as demais formas de ação social das crianças evidenciam a capacidade que elas têm de construir e reconstruir suas próprias experiências, o que a torna um conceito relevante na compreensão, identificação e organização de um currículo por campos de experiência.

Ao focar as condutas de meninos e meninas por esse viés analítico, o conjunto das ações produzidas por eles/as no ambiente da Educação Infantil tem sido compreendido na acepção de um *trabalho* das próprias crianças sobre si mesmas, cujos efeitos têm implicações sobre a organização da instituição de Educação Infantil e, de modo mais amplo, sobre as situações de cuidado e educação vivenciadas nesse contexto.

Desse modo, faz-se necessário articular uma teoria da ação social que permita compreender as lógicas que orientam as condutas das crianças com vistas à construção de suas experiências na instituição de Educação Infantil. Nesse sentido, os estudos de François Dubet (1996) apresentam grande relevância, embora ainda sejam pouco utilizados no âmbito do estudo sociológico da infância e na investigação das formas de produção da ação social das crianças (SANTOS e SILVA, 2016). Cumpre explicitar que Dubet desenvolveu uma teoria sociológica na qual ator e estruturas se influenciam mutuamente sem ter, no entanto prevalência de um sobre o outro.

O conceito de experiência social é o mais adequado, segundo Dubet (1996, p. 93), “para designar a natureza do objeto que se acha em alguns estudos empíricos em que as condutas sociais não parecem redutíveis a puras aplicações de códigos interiorizados ou a encadeamentos de opções estratégicas que fazem da acção uma série de decisões racionais.” Segundo ele, as condutas (individuais e coletivas) não se encontram dissolvidas no curso contínuo da vida cotidiana, mas são orientadas por princípios permanentes dotados

de certo nível de heterogeneidade, sendo que é essa heterogeneidade que permite que se fale em experiências, definidas pela articulação de distintas lógicas de ação.

Na perspectiva desse autor, os elementos que compõem a experiência social não pertencem aos atores, mas lhe são oferecidos (ou impostos) ora por meio de um conjunto de normas, ora por meio das relações sociais e ora por intermédio de tensões que derivam de situações de conflito. Em suas palavras, “o actor constrói uma experiência que lhe pertence, a partir de lógicas de ação que não lhe pertencem e que lhe são dadas pelas diversas dimensões do sistema que se separam à medida que a imagem clássica da unidade funcional da sociedade⁷ se afasta” (DUBET, 1996, p. 140).

Nesta acepção, a experiência social se constitui a partir do momento em que os atores se vêm obrigados a administrar ao mesmo tempo distintas lógicas reguladoras da ação que são originárias das diversas orientações dadas pelo sistema social. Para Dubet (1996), a articulação de lógicas de ação que regulam a experiência dos sujeitos não possui um centro, pois não se fundamenta em uma lógica única. Segundo o autor, “a experiência social, na medida em que sua unidade não é dada, gera necessariamente uma atividade dos indivíduos, uma capacidade crítica e uma distância em relação a si mesmo” (DUBET, 1996, p. 94). Desse modo, o autor explica que a noção de experiência implica uma atividade cognitiva, ou seja, ela se configura como uma forma de atribuir sentido à realidade e, principalmente, de verificá-la, de experimentá-la. O conceito de experiência, tal como formulado por ele, pressupõe um trabalho do ator sobre si, uma atividade que possibilita a construção de sentido sobre a realidade frente à fluidez característica da vida contemporânea.

Para Dubet, a experiência social deriva da combinação de três lógicas de ação que correspondem a três grandes tipos de sistemas sociais: i) a *lógica da integração* – que se liga à ideia de integração, que durante muito tempo se convencionou chamar de comunidade –; ii) [...] a *lógica da estratégia* – finamente articulada com a compreensão do sistema social identificado como um mercado, um espaço de concorrência e competitividade entre os sujeitos [...]; iii) e a *lógica da subjetivação* – que pressupõe um sistema cultural, no qual a criatividade dos atores não se reduz à tradição e à utilidade. Cada uma dessas lógicas de ação remete a elementos que estavam subsumidos na noção “clássica” de sociedade e, como na atualidade eles se separam, é necessário distinguir claramente as lógicas da ação a eles correspondentes.

A *lógica integradora* engloba os mecanismos de integração presentes em qualquer sociedade. Nela, a identidade do ator se

assemelha à versão subjetiva da integração do sistema. A identidade, segundo Dubet (1996), nada mais é do que o conjunto dos valores institucionalizados que foram interiorizados pelo ator por meio dos papéis sociais por ele desempenhados.

A lógica da *estratégia* pode ser compreendida como uma racionalidade instrumental, isto é, um utilitarismo da ação que objetiva combinar as finalidades pretendidas com as oportunidades que emergem *na e por meio da* situação. Para Dubet (1996), a lógica da estratégia consiste em uma orientação subjetiva da ação em que as relações sociais são definidas pelos atores de modo que estes avaliem, articulem e combinem os recursos disponíveis e os objetivos a serem alcançados. Nessa lógica, os sujeitos analisam os fins e os meios no decurso da ação, articulando-os com a finalidade de alcançar determinados objetivos relativos às situações vividas. O autor considera que os atores avaliam as possibilidades de influencia os outros em função de atender seus interesses e demandas pessoais.

A lógica da *subjetivação* se configura como a lógica do sujeito e se manifesta de forma indireta na atividade crítica “aquela que supõe que o ator não é redutível nem aos papéis nem aos seus interesses, quando ele adota um ponto de vista diferente do da integração e da estratégia” (DUBET, 1996, p. 130). Segundo Dubet, é nessa lógica da ação que o ator, por meio de sua reflexividade, do movimento de distanciamento que toma em relação à integração e à concorrência, por meio do uso de sua criatividade, pode experimentar-se como sujeito.

É potente pensar a ação social das crianças em termos de articulação de lógicas de ação tal como proposto por Dubet (1996), pois uma teoria desse alcance permite analisar a relação *agência versus* estrutura sem prevalência de uma sobre a outra. No entanto, torna-se inadequado realizar uma transposição total dessa abordagem teórica ao estudo sociológico da infância e nesse sentido, algumas ressalvas se fazem necessárias.

A primeira refere-se ao fato de que a instituição de Educação Infantil é um espaço educacional em que pesa a dimensão integradora. Embora de modo não exclusivo, essa instituição oferece cotidianamente às crianças um conjunto de experiências e conhecimentos inerentes à formação básica dos indivíduos em nossa sociedade. Assim, a regulação exercida nas instituições de Educação Infantil, expressa pela legislação e pelas normas internas que a instituem até aquela que responsabiliza os adultos pela organização e execução das situações de cuidado e educação que ali se desenvolvem cotidianamente, embora não influenciem totalmente as ações dos/as grandes e dos/as pequenos/as, são consideradas como condição na qual as experiências das crianças

transcorrem no cotidiano educacional (ROCHA e BUSS-SIMÃO, 2018).

Além disso, é de suma importância não transpor totalmente para a análise das experiências das crianças a noção de ação social tal qual desenvolvida para a observação dos sujeitos adultos “ancorada na dimensão cognitiva, na capacidade de expressão verbal e na responsabilidade pelos seus atos. Neste sentido, as expressões *ator social* e mesmo *experiência social* devem relativizar a autonomia a elas inerente (ainda que o seja também em relação aos adultos)” (SANTOS e SILVA, 2016, p. 137).

No que se refere à ideia de experiência social desenvolvida por Dubet, cumpre ainda ressaltar que, para esse sociólogo, o modo privilegiado de compreensão das experiências sociais de que o investigador dispõe é o discurso dos sujeitos investigados, na medida em que eles tendem a explicar e a expor seus pontos de vista de acordo com os sentidos de suas experiências, revelando em que registro da ação, isto é, em que lógica operam em determinadas situações sociais (DUBET, 1996). Indubitavelmente, este não é o caso das ações das crianças, pois se, por um lado, meninos e meninas são considerados seres sociais potencialmente capazes de intervir nas relações em que se encontram e que, portanto se mostram igualmente habilitadas a falar em seu próprio direito (CAMPOS, 2008; ALDERSON, 2009), por outro lado, também há que se considerar a complexidade de seus universos de relações – que se articulam entre as relações *intra* e *intergeracionais*. Importante ressaltar também, que no âmbito dos processos de afastamento dos papéis sociais para realizar o exercício da crítica, os atores necessitam articular dimensões cognitivas que, talvez, ainda sejam difíceis de serem alcançadas pelas crianças. Desse modo,

Compartilhamos com os estudiosos da infância e das crianças a crítica à sociologia que as excluiu do pensamento sobre a vida social e a sociedade, abordando-as de forma secundária nos estudos sobre as instituições, especialmente a família e a escola. Além disso, compreendemos que as crianças participam ativamente do próprio processo de socialização, em um contexto relacional entre pares caracterizado por normas, códigos e práticas que, embora condicionados pela cultura geral e sistema de ação mais amplos, encerram o que tem sido considerado uma *cultura da infância* ou *cultura de pares*. E que, por serem crianças, encontram-se em uma fase inicial do processo de desenvolvimento humano (físico, afetivo, social, cultural e cognitivo), no qual a linguagem verbal não se apresenta como a forma privilegiada de comunicação e apreensão do mundo, do outro e de si mesmas (SANTOS e SILVA, 2016, p. 138 – grifos no original).

Em suma, é preciso considerar que a ideia de lógicas de ação formulada por Dubet para a compreensão da atuação dos sujeitos (a qual ele nomeia como experiência social) pode constituir-se em

lente para a apreensão da experiência das crianças, mas não se aplica em sua totalidade, especialmente no que concerne à prevalência da dimensão cognitiva seja na articulação entre meios e fins, seja nas ações de afastamento dos papéis que subverte o esperado naquele contexto. As crianças vivem, nos diversos ambientes sociais de que participam (inclusive no ambiente da Educação Infantil) de forma inteira, articulando dimensões cognitivas, afetivas e motoras ao mesmo tempo, seja nas relações sociais que vivenciam com os pares e com os adultos, seja em sua interpretação das situações (SANTOS, 2015). Isso demanda a articulação de outras abordagens teóricas que possibilitem construir um olhar sensível às formas de expressão de significados relativos às experiências das crianças. Desse modo, a teoria crítica da cultura de Walter Benjamin, fornece elementos que permitem identificar unidades de sentido para as situações vividas pelas crianças na instituição de Educação Infantil.

Em sua vasta, complexa e multifacetada obra, Walter Benjamin apresenta elementos conceituais que permitem diferenciar a experiência dos mais velhos (que ele denuncia estar em vias de extinção) e a dos/as pequenos/as – o que pode ser um exercício relevante para a proposição de um currículo por campos de experiência.⁸

Segundo o autor, “o mundo da percepção infantil está marcado, por toda parte, pelos vestígios da geração mais velha, com os quais a criança se defronta” (BENJAMIN, 1984 [1928], p. 72). Isso pressupõe que brincando e nas diversas formas de relações com seus pares, as crianças criam para si um pequeno mundo cultural próprio produzido num criativo exercício dialógico pelo qual elas não apenas esquadrinham, no amplo mundo sociocultural dos adultos, aspectos a serem reproduzidos, mas oferecem-nos inovadoras formas ativas, genuínas e interpretativas com as quais percebem e recriam as relações sociais e a cultura. Desse modo, muitas vezes aquilo que os adultos preparam – julgando ser mais adequados a elas – é o que menos lhes desperta interesse.

De igual modo, a noção de reiteração, presente na obra de Walter Benjamin, também contribui para o exercício de diferenciação da experiência social dos mais velhos – que segundo esse autor é uma experiência que define na atualidade – e a dos/as pequenos/as. Ele alega que a repetição tem um lugar fundamental na experiência da criança. Para Benjamin, “a repetição é a alma do jogo, nada a alegra mais do que o mais uma vez [...] e de fato toda experiência mais profunda deseja insaciavelmente até o final das coisas, repetição e retorno” (BENJAMIN, 1984 [1928], p. 74). Enquanto o adulto descreve sua experiência evitando, muitas vezes, revivê-la por considerar tal ato uma mera reprodução esquemática, a criança se

fundamenta na repetição típica da brincadeira e dos jogos como forma de compreensão da realidade em seu entorno, o que promove a elaboração de suas próprias experiências.

Outro aspecto relevante para a organização de um currículo por campos de experiência diz respeito à mobilização, por parte das crianças, de situações, histórias e narrativas que quando articuladas, compõem um *continuum*. Em um ensaio de 1918, intitulado: *Sobre o programa de filosofia futura*; Benjamin trata da complexidade que envolve a temática da continuidade das experiências. Para tanto, fundamenta-se em Kant para pensar as possibilidades de construção de uma experiência mais ampla (considerada por ele como transcendental) e que pudesse ser, portanto, concebida como forma de conhecimento (BENJAMIN, 1989 [1918]). Esse autor considera que existe um elemento necessário a toda experiência: a sua continuidade. Nesse sentido, nenhuma experiência começa em si mesma, assim como nenhuma experiência se esgota em si mesma. As experiências se interconectam (no tempo e no espaço) fazendo com que exista uma *continuidade* entre elas (BENJAMIN, 1989 [1918]).

Jorge Larrosa (2002), seguindo a teoria de Walter Benjamin, considera que a experiência é aquilo que nos acontece, aquilo que nos passa, aquilo que nos toca; “não o que passa, que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21). O autor afirma que, nessa perspectiva, o sujeito da experiência é entendido como um corpo sensível, “um território de passagem”, no qual a experiência é produzida de forma subjetiva. De acordo com o autor: “o sujeito da experiência seria como um território de passagem, algo como uma superfície sensível. Que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p. 24).

Isso nos permite questionar: quais são as experiências que tocam as crianças? Como os/as profissionais da Educação Infantil podem identificar, compreender, se deixar tocar e, com isso, compartilhar a experiência *das e com as* crianças? Que campos de experiência surgem das ações e das relações sociais vivenciadas pelas próprias crianças?

ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS PARA INTERPRETAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS

A pesquisa foi desenvolvida por meio da metodologia do estudo de caso (SARMENTO, 2003), a partir de um conjunto de instrumentos de produção de dados que, quando articulados, deram visibilidade às ações e às falas das crianças, dentre os quais destacamos:

a observação participante; fotografias e desenhos articulados com a oralidade e entrevistas com meninos e meninas.

Partindo do pressuposto de que a construção de um único instrumento de produção de dados possibilita uma leitura superficial do objeto de estudo, compreende-se que “um bom registro de dados contém pontos de vistas recolhidos de tantas perspectivas quanto possível” (GRAUE e WALSH, 2003, p. 127). Num primeiro momento da empiria, os dados foram produzidos por meio da observação participante cujos registros foram realizados em caderno de campo e em gravações audiovisuais, o que permitiu a descrição densa (GEERTZ, 1989 [1973]) das experiências vivenciadas pelas crianças no âmbito da Educação Infantil. Em seguida, foi sugerida a elaboração de desenhos e fotografias – produções que foram conjugadas com a oralidade das crianças. Posteriormente, as falas de meninos e meninas foram transcritas e suas produções (desenhos e fotografias) foram catalogadas em formato digital para análise, possibilitando aproximação com seus pontos de vistas sobre a experiência educativa naquele contexto. Na última fase do trabalho de campo, dedicada à escuta das crianças, foram realizadas as entrevistas individuais como forma de cotejar os dados produzidos pelos demais instrumentos de pesquisa.

Cumprir esclarecer que tanto os desenhos quanto as fotografias produzidas por meninos e meninas, quando situados no âmbito dos métodos visuais (BANKS, 2004; FARIAS e MÜLLER, 2017) tornam-se especialmente apropriados para aceder a formas de expressão próprias das crianças possibilitando, dessa maneira, interpretá-los “como actos de criação cultural que revelam, mais que processos biopsicológicos de desenvolvimento, formas específicas de acção social das crianças” (SARMENTO, 2011, p. 40).

Para Farias e Müller (2017), os métodos visuais possibilitam a coparticipação das crianças no âmbito do processo de pesquisa (desde a etapa de produção de dados quanto na fase de interpretação dos mesmos) auxiliando o pesquisador no processo de explicação dos modos de vida de meninos e meninas. Para essas autoras, um aspecto fundamental desses métodos é que eles fazem uso de materiais visuais produzidos pelo pesquisador ou pelos participantes da pesquisa.

Ao longo da empiria, tais desenhos e fotografias foram produzidos pelas crianças com o objetivo de possibilitar um exercício de foto-elicitação – concebida como a “utilização de imagens como auxiliares para o desencadeamento de uma narrativa” das próprias crianças sobre as experiências vividas na instituição de Educação Infantil (FARIAS e MÜLLER, 2017, p. 267). Essa técnica permite que as fotografias, desenhos e outras imagens (produzidas pelos sujeitos

ou não) sejam utilizados no processo de produção de dados como elementos amplificadores do diálogo entre o pesquisador (adulto) e as crianças. A foto-elicitação, portanto, “alinha-se aos pressupostos dos métodos visuais por incentivar uma maior cooperação dos participantes da pesquisa, que neste contexto, também foram considerados copesquisadores” (FARIAS e MÜLLER, 2017, p. 267).

A produção de dados foi desenvolvida ao longo de sete meses do ano de 2012 em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) situada na cidade de Belo Horizonte. Os sujeitos participantes do estudo foram dezoito crianças de quatro/cinco anos do turno matutino, sendo oito meninas e dez meninos, além de duas professoras que atuavam diariamente com esse grupo. Todas estavam, naquele momento, regularmente matriculadas, sendo que, apenas uma frequentava a instituição desde o berçário. As demais vivenciavam seu primeiro ano na UMEI Rosa dos Ventos.

Por questões de ordem ética, o nome da instituição foi substituído por um pseudônimo escolhido pelos profissionais da instituição. O mesmo procedimento ético foi adotado com os participantes da investigação. Cumpre ainda explicitar que os pais e responsáveis pelas crianças assinaram termo de autorização consentindo que elas participassem do estudo e que suas imagens e produções fossem utilizadas para fins de análise. Além disso, no que diz respeito ao consentimento e à aceitação das crianças, essa anuência depende de um trâmite tácito em que prevalece a incerteza e o inusitado (KRAMER, 2002). A investigação que pretende realizar a interlocução com as crianças não depende somente de um “sim” ou um “não” ou uma assinatura delas nos termos de consentimento livre e esclarecido, mas também de um consentimento que é outorgado de modo implícito, subentendido. Isso por que a lógica que conduz o trâmite legal acerca do consentimento para a participação na pesquisa não se configura como um procedimento possível de ser adotado pelo pesquisador ao buscar compreender a anuência ou não da criança (KRAMER, 2002; ALTERTHUM, 2005).

CURRÍCULO POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DAS CRIANÇAS

No âmbito da empiria, o contato estabelecido com as crianças na instituição de Educação Infantil permitiu apreender elementos que demonstraram como elas percebem a própria experiência nesse contexto, evidenciando vivências relativas ao espaço físico, aos adultos, aos pares, às situações e condições a elas oferecidas. Assim, considerando as crianças como sujeitos ativamente engajados na complexidade da trama social, procurou-se compreender como elas percebem e significam a

experiência educativa no contexto da Educação Infantil. A apreensão dos modos como as crianças atribuem sentidos à experiência educativa fornece subsídios para a discussão sobre a organização do currículo por campos de experiência na medida em que permite compreender os meandros da ação social de meninos e meninas.

Considerando a instituição de Educação Infantil como um espaço socialmente organizado e fortemente estruturado pelos/as adultos/as, ao agirem nesse contexto as crianças, muitas vezes, se deparam com situações que deliberadamente promovem influências sobre sua agência (capacidade de ação social); que ora aceitam e alinham suas ações a tais regulações, ora as refutam construindo novas possibilidades de vivenciar a experiência educacional no interior da instituição de cuidados e educação. Desse modo, verificou-se que, embora a instituição de Educação Infantil não necessariamente organize seu cotidiano por meio das mesmas lógicas de ação presentes no sistema social mais amplo, ainda assim, as reproduz em algumas situações e momentos.

Neste estudo, ao dar voz às crianças e visibilidade às suas ações, identificou-se a presença de uma lógica integradora (DUBET, 1996) que orienta as condutas de adultos e crianças em algumas vivências na Educação Infantil. Essa lógica integradora se revela num conjunto de situações e momentos planejados pelas professoras que evidenciam o currículo oculto que, naquele contexto, encontra-se mais comprometido com a produção do aluno do que com o desenvolvimento integral das crianças (RECH, 2006). Concebidas no imaginário coletivo dos/as profissionais de educação infantil como “atividades”, tais momentos e situações estão “impregnados dos “ares” do contexto institucional, contaminado pelo modelo escolar, não indicado para crianças pequenas, dada as especificidades da Educação Infantil” (RECH, 2006, p. 61 – grifos no original).

Nas entrevistas com as crianças, tornou-se evidente que a instituição de Educação Infantil se configura como um espaço de aprendizagens inerentes ao processo de escolarização e, desse modo, tem como principal tarefa realizar uma iniciação/introdução dos/as pequenos/as no universo escolar. Tal afirmação torna-se mais visível nas falas de Marcelo, Ana e Maria Clara. Quando perguntados sobre quais eram as experiências que cotidianamente realizavam na instituição de Educação Infantil, estas crianças afirmaram:

“Venho escrever, brincar e fazer desenho; essas coisas”. (Marcelo – 05/08/2012)

“Ah, escrever, fazer atividade e brincar no parquinho de cima ou no de baixo. Brincar é no parquinho. As outras coisas a gente faz na sala”. (Ana – 05/08/2012)

“Estudar! Aprender as coisas... brincar! Aqui tem muitos brinquedos”! (Maria Clara – 06/08/2012)

Na fala das crianças, é possível perceber uma hierarquia estabelecida entre as diferentes situações vividas por elas no interior da instituição: “escrever”, “fazer atividade” e “aprender” são palavras que surgem nos dizeres de algumas crianças, seguidas de outras situações e vivências tais como: “brincar” e “desenhar”. As palavras “escrever” e “estudar” também predominam em algumas produções das crianças. A fotografia produzida por Márcio, por exemplo, corrobora essa afirmação:

FIGURA 1. Foto de Márcio



Pesquisador: – Olha, Márcio, das fotos que você tirou das coisas que você faz na UMEI, qual delas você gosta mais?

Márcio: – Do parquinho!

Pesquisador: – Mas nessa hora você quis tirar foto da sala também que eu lembro! Você também gosta da sala?

Márcio: – Gosto!

Pesquisador: – Por quê?

Márcio: – É porque lá a gente aprende um tanto de coisas com a Professora Mariane e a com a Professora Bruna!

Pesquisador: – Que coisas?

Márcio: – Escrever, contar... coisas assim! (04/09/2012)

Fonte: arquivos da pesquisa.

Rocha e Buss-Simão consideram que os contextos de Educação Infantil são marcados por uma “ação intencional” que delimita as experiências das crianças. Fundamentadas em Dubet (1996), essas autoras, afirmam que tal processo proporciona constrangimentos e normas muito semelhantes àqueles “típicos das organizações totais, com fortes limites de tempos, espaços e materiais, mas que, simultaneamente, também apresenta um conjunto de possibilidades, sobretudo de ação social, próprias da vida em coletivo” (ROCHA e BUSS-SIMÃO, 2018, p. 31). Nesse sentido, por mais integradores que sejam estes conteúdos escolares revestidos sob a forma de “atividades”, esse currículo oculto não é colocado para as crianças de forma rígida posto que não denote uma prática totalmente escolarizada nem, tampouco, uma postura pedagógica comprometida com as especificidades da infância (RECH, 2006), possibilitando, outrossim, que meninos e meninas ajam no contexto dos cuidados e da educação a elas destinados. Desse modo, se por um lado, a instituição de Educação Infantil possui uma dimensão integradora marcada por um conjunto de ritos e situações cujo propósito é inserir as crianças no universo da escolarização, por outro, meninos e meninas, de modo subjetivo, podem se afastar dessa representação e compreender a instituição de Educação Infantil como espaço de relações sociais, evidenciando a emergência de outro currículo, paralelo àquele proposto pela professora. Quando perguntadas sobre quais eram as experiências de que mais gostavam⁹ de vivenciar na instituição de Educação Infantil, brincar foi, incontestavelmente, a situação de maior recorrência, apesar de as práticas de inserção das crianças no processo de escolarização terem lugar de destaque na compreensão de meninos e meninas sobre os sentidos da experiência educacional. Segundo as crianças:

“Eu gosto é de brincar! Isso eu gosto mesmo”. (Carina – 07/08/2012)

“Brincar! De pega-pega com Márcio”! (Jonas – 06/08/2012)

“De quando usa brinquedo”! (Marcus – 06/08/2012)

“Aqui é bom pra brincar! Brincar com as crianças todas. Eu gosto de brincar aqui”.
(Paula Beatriz – 01/08/2012)

Além de perceber o envolvimento das crianças em determinadas práticas sociais no âmbito da Educação Infantil, bem como o gosto das mesmas em relação a algumas experiências por elas vivenciadas no interior daquele contexto educacional, tornou-se possível verificar também o que as crianças não gostam, ou seja, aquelas situações que lhes são impostas e que elas, geralmente, reprovam (afastando-se

das dimensões integradoras presentes na organização dos tempos e espaços da instituição de Educação Infantil). [...] Ao responderem sobre quais eram as experiências de que elas não gostavam de vivenciar na instituição, algumas crianças afirmaram:

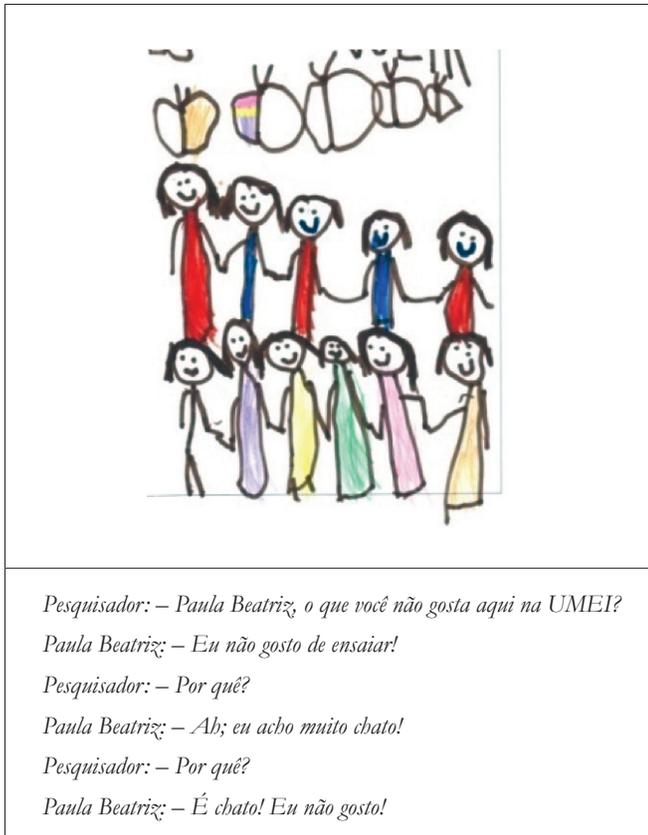
“Ver livro! Ver livro é muito... chato! Tem hora que eu não gosto não! Nos livros eu gosto de ver só os desenhos”! (Marcelo – 05/08/2012)

“Ab... de escrever! Eu não gosto de ficar escrevendo porque minha mão fica doendo”. (Ana – 05/08/2012)

“Eu não gosto quando tem que desenhar as letras”! (Maria Clara – 06/08/2012)

O desenho de Paula Beatriz também elucida a desaprovação às situações que lhes são impostas, assim como a capacidade das crianças de realizar, mesmo sem se dar conta disso, uma crítica à imposição de tarefas descontextualizadas dentro do processo de socialização, parte importante do currículo por elas vivenciado na instituição:

FIGURA 2. Paula Beatriz desenha “As coisas que eu não gosto de fazer na UMEI”



Fonte: arquivos da pesquisa.

A fotografia de Marcus demonstra além da desaprovação às situações nas quais às crianças não é permitido protagonizar o processo de aprendizagem a necessidade de se considerar o caráter lúdico de tais atividades realizadas pela professora dentro da sala de referência da turma:

FIGURA 3. Fotografia produzida por Marcus



Pesquisador: – E quais são as coisas de que você não gosta?

Marcus: – Eu não gosto de atividade!

Pesquisador: Por quê?

Marcus: – Ab... Brincar é melhor! Tem dia que é legal fazer atividade, mas tem dia que é chato! Bom mesmo são as brincadeiras da Bruna!

Pesquisador: – E ela brinca de quê?

Marcus: – De bingo; de boliche, muitas coisas!

Fonte: arquivos da pesquisa

O fato de as crianças desaprovarem situações mecânicas que, geralmente, envolvem a linguagem escrita e que se fazem presentes na produção do currículo vivenciado por elas na instituição não permite inferir que elas não gostem de tais momentos. No processo de produção de dados, Ana afirmou: “*Eu não gosto de ficar escrevendo*

porque minha mão fica doendo”. O conjunto dos dados construídos junto às crianças permite afirmar que isso não quer dizer que a menina não goste das situações que envolvam a linguagem escrita. Ao contrário, no âmbito da empiria, presenciaram-se diversas experiências em que as crianças se envolveram em situações que priorizam a aquisição da linguagem escrita e que estavam carregadas de sentido para elas. O excerto abaixo é elucidativo dessa afirmação:

A professora Bruna inicia uma brincadeira com massinha de modelar. Pede que as crianças escolham uma bolinha de massa, em seguida lhes entrega um palitinho de picolé e sugere que elas criassem o que quisessem.

Enquanto as crianças brincam, a professora corrige os cadernos de para casa. Assim que corrigiu todos os cadernos, Bruna interfere na brincadeira de massinha: sugere que cada criança faça a primeira letra do nome. Àqueles/as que não conseguiram, ela pediu para fazerem uma letra qualquer que eles/as quisessem. A grande maioria conseguiu “modelar” a letra inicial de seu nome e, assim que as construía, eram incentivados/as pela professora a escolherem outra letra e modelarem-na com a massinha. Após várias construções, a professora Bruna desafia as crianças a modelarem a primeira letra de seu nome: a letra “S”. As crianças começam a tentar e, nesse sentido, Júlio demonstra maior competência e criatividade frente ao desafio: levanta da mesa, coloca a massinha em cima da letra “S” que está no painel da parede, e começa a modelá-la. A partir disso, as crianças começam a usar essa “técnica” para construir suas letras.

Em dado momento, a professora propõe uma modificação na proposta: solicita que as crianças, agora, deixem as massinhas e, em uma folha de papel, escrevessem as letras que tinham sido “esculpidas”. Todos/as realizam a tarefa sendo que, aqueles/as que tinham mais facilidade eram incentivados/as pela professora a ajudarem os/as que tinham dificuldades. Paula Beatriz e Ana, após escreverem as letras de seus nomes, me perguntam se eu gostaria de vê-las escreverem também as letras de meu nome. Respondo-lhes positivamente, e as meninas então começam a esboçar em suas folhas as letras de meu nome. (notas do caderno de campo – 14/05/2012)

Esse episódio evidencia algumas questões para análise e reflexão: i) que as crianças se envolvem (quase totalmente) com as situações que sejam pautadas na ludicidade (a professora começa a experiência envolvendo a linguagem escrita com uma brincadeira com massinha e não com a folha propriamente dita); ii) o fato de as crianças se envolverem em situações que sejam desafiadoras (a docente vai gradativamente levando a brincadeira de massinha para a produção de escritas); iii) o envolvimento da totalidade das crianças presentes; iv) o reconhecimento, por parte da educadora de tornar a atividade mais significativa para meninos e meninas; v) a ampliação da atividade por parte das crianças (Ana e Paula Beatriz escrevem as letras de seu nome e perguntam ao pesquisador se gostaria de vê-las escreverem também as letras do nome dele – cumpre reiterar que Ana é a mesma menina que alega no momento da entrevista não gostar de escrever).

No episódio acima, a atitude de desenvolver uma *técnica* para modelar a letra “S”, construída por Júlio, passa a ser *estrategicamente* apropriada por outras crianças, que *a partir e por meio* da ação deste menino, observam uma possibilidade de resolver a situação-problema apresentada pela professora. De acordo com a complexidade da tarefa (que vai gradativamente da modelagem com massinha para experiências com a linguagem escrita), as ações das crianças ocorrem como possibilidades construídas a partir dessa mesma proposta e que são expressas por elas de múltiplas formas. Desse modo, observa-se que as crianças utilizam a estratégia de copiar a ação do colega, de modo a encontrar “os meios para as finalidades pretendidas nas oportunidades abertas pela situação” (DUBET, 1996, p. 123).

É importante frisar, no entanto, que as ações das crianças são tanto mais presentes quanto mais o ambiente da instituição de Educação Infantil (em sua dimensão relacional) proporciona e permite suas escolhas. Com isso, ratifica-se o entendimento de que a participação das crianças nas situações que dizem respeito à construção de suas próprias experiências está condicionada (embora não de forma absoluta) pelos limites que são dados pelos adultos que organizam os contextos relacionais de educação e cuidado.

No âmbito da empiria, ainda foi possível perceber que as experiências das crianças, especialmente aquelas vividas no interior da instituição de Educação Infantil, eram fortemente determinadas por um princípio de *continuidade* (BENJAMIN, 1989 [1918]) por meio do qual elas as interconectavam a outras experiências vivenciadas em diferentes momentos e espaços sociais. Em outro episódio, percebe-se como as crianças, ao confeccionar um cartão para o dia das mães – experiência proposta inicialmente pela professora – vão mobilizando diferentes ações e recorrendo a temporalidades recursivas que evidenciam as formas de expressar a significância desta situação vivida na instituição de Educação Infantil:

As crianças estão confeccionando um cartão para o Dia das mães. A professora Bruna havia planejado a atividade em dois momentos: primeiro seria feita uma pintura a dedo em um coração pelas crianças e, após a secagem, o cartão (que tinha silhueta de coração) seria colado numa espécie de dobradura em formato de flor suspensa por um palito de picolé. Como já estavam se dispersando, a professora, após negociar com a turma, interrompe a atividade e sugere que elas escolhessem alguns brinquedos enquanto a tinta dos cartões secava. Ana, então, interpela a professora:

– Bruna? Eu não quero brincar não! Eu quero tudo! – a professora olha para a menina e, sem muito entender, pergunta:

– Como assim? Tudo o quê?

– Tudo, Bruna! Quero fazer o cartão! – a professora então deixa que a menina termine a confecção de seu cartão.

Ana ficou sentada sozinha por aproximadamente vinte e cinco minutos terminando seu cartão enquanto as demais crianças da turma brincavam livremente pela sala, mesmo depois de a professora lhes explicar que, após a brincadeira, todas elas terminariam seus cartões. A menina recusou inúmeros convites dos/as colegas que insistiam em chamá-la para brincar. Ana se mantinha sentada e concentrada na confecção de seu cartão (notas do caderno de campo, 11/05/2012).

A ação de Ana expressa seu total envolvimento com a situação e isso por meio da criação de um objeto com fortes dimensões afetivas. Nesse momento, ela se propôs viver um isolamento do grupo. Todo o seu corpo estava na confecção do cartão. A expressão corporal da menina (que continuava sentada confeccionando o cartão enquanto os demais colegas de sala brincavam) revelava o sentido daquela experiência – que, com certeza, Ana articulava às possíveis experiências a serem vividas posteriormente no momento da entrega do cartão para a mãe.

Na sequência deste episódio, é interessante notarmos a tentativa de interpretação da fala da criança por parte da professora. Após devolver as tintas para Ana voltar a confeccionar seu cartão, a professora Bruna olha para o pesquisador e diz em tom de confissão: *“é muito difícil interpretar as falas das crianças!”* Embora não seja tarefa simples, faz-se necessário que os/as docentes da Educação Infantil se sensibilizem com os modos como as crianças são afetadas pelas experiências que vivenciam em diferentes momentos e situações que compõem a vida cotidiana, compreendendo, desse modo, as formas pelas quais meninos e meninas atribuem sentidos ao mundo. Isso pode se tornar o mote para a construção de práticas pedagógicas repletas de sentidos para ambos (crianças e adultos), possibilitando aos/às mais velhos/as a compreensão das situações vividas pelos/as pequenos/as e que, de fato, lhes tocam (LAROSSA, 2002), sendo, portanto, elemento relevante para a proposição de um currículo organizado a partir das experiências das crianças. Tais práticas trazem para o centro do processo pedagógico *na e da* Educação Infantil as crianças e suas relações (com os adultos, com os pares, com aspectos do mundo físico e social) proporcionando situações educativas mais significativas tanto para os/as grandes quanto para os/as pequenos/as.

O episódio ainda revela uma fragmentação da atividade, posto que diferentes etapas da produção do cartão comemorativo do dia das mães – tais como: o recorte da silhueta de coração, bem como a dobradura que o transformava em flor revelando a mensagem – foram realizadas pela professora, sendo que apenas algumas partes do processo foram produzidas pelas próprias crianças – como a pintura a dedo, a colagem da mensagem e do palito de picolé. De igual modo, é preciso ponderar que a proposta de confecção do cartão para presentear

as mães partiu da professora que a idealizou sem, no entanto, debatê-la com as crianças. Práticas como essa inviabilizam a compreensão do lugar da experiência no currículo da Educação Infantil, posto que não reconheça a ação autônoma e criativa das crianças.

Para Rech (2006, p. 64) essa forma de planejamento curricular que “consiste em pensar previamente em todas as atividades que as crianças irão fazer, organizá-las em tempo, sequências e materiais necessários, depois realizá-las no seu cotidiano, não se coadunam com as concepções atuais de uma pedagogia da infância”. As considerações dessa autora permitem inferir que a promoção de uma organização curricular baseada em planejamentos de situações que não dirigem o olhar para as necessidades de desenvolvimento de meninos e meninas, dificulta a compreensão e o reconhecimento da potencialidade em torno da proposição de currículo pautado na experiência e que seja elaborado a partir da observação e do registro dos/as docentes sobre as situações vividas pelas crianças em suas brincadeiras e interações.

Assim, tal atividade não se configuraria *a priori* como um campo de experiência, mas assume potencial relevância na medida em que as crianças expressam suas expectativas de vivenciar a experiência de entrega do cartão às mães. Ou seja, as crianças ampliam os campos de experiências a partir do modo como significam a ação presente, articulando-a a situações vividas em outros espaços sociais, com outros sujeitos e em tempos distintos (passado ou presente). O reconhecimento dessa particularidade da experiência infantil, quando associada a uma atividade concebida, planejada e apresentada às crianças pelos/as professores/as, possibilita a construção de novas práticas pedagógicas que, ao serem dialogadas com meninos e meninas motivariam, além da mudança de paradigma na elaboração do currículo, a produção de uma educação pautada na democracia e no respeito à alteridade da infância.

Desse modo, faz-se mister considerar que a complexidade em torno das formas autênticas com que meninos e meninas expressam as experiências que lhes tocam, aumenta ainda mais quando se amplia o foco para outras crianças que também confeccionaram o cartão. Outras crianças, de modos distintos daquele expresso por Ana, também demonstraram envolvimento com a confecção de um objeto repleto de afeto para ser entregue às mães. Paula Beatriz, por exemplo, ao término da confecção de seu cartão, exclama para o pesquisador com um sorriso de orgulho no rosto: “*Sandro, olha o cartão que eu vou dar para a minha mãe!*”! (registro das filmagens de campo – 11/05/2012). Marcus, também de forma peculiar, expressa interesse pela situação e, de certo modo, a associa às possíveis experiências posteriores na entrega do cartão para sua mãe:

Marcus termina de confeccionar a primeira parte de seu cartão e, a pedido da professora, vai brincar, para que sua pintura seque e ele retorne para a realização do término do cartão. Ao se dirigir à caixa de brinquedos, o menino pega um aparelho telefônico e inicia uma conversa (de faz de conta) com sua mãe:

– Alô, mãe? Estou fazendo um cartão pra você! Quando chegar eu te dou, está bem? Tchau, beijo (notas do caderno de campo – 11/05/2012).

Ana, Paula Beatriz e Marcus demonstraram (cada qual a seu jeito) formas particulares de como a experiência de confeccionar um cartão para suas mães foi significativa, uma vez que se configura como uma situação carregada de afeto e de emoções que poderiam ser ampliadas nas experiências posteriores de entrega do objeto.

Desse modo, as diferentes formas de expressão da interconectividade das experiências das crianças com outras situações desejosas de serem vivenciadas posteriormente na entrega do cartão, evidenciam que a lógica da subjetivação (DUBET, 1996) se estabelece por meio da experimentação que as crianças realizam conforme a interação ocorre. De igual modo, o episódio revela que o princípio da *continuidade* (BENJAMIN, 1989 [1918]) é uma dimensão da experiência infantil que permite às crianças ampliarem a situação proposta pela professora.

Situações como as descritas acima são reveladoras de diferentes possibilidades que as crianças possuem de articular, em um trabalho sobre a própria socialização, distintas lógicas de ação (DUBET, 1996) presentes na organização do currículo da Educação Infantil, cuja estrutura não fixa cumprimento de programas preestabelecidos, o que favorece, em certo sentido, que os ritmos da turma incorporem as mudanças de rotas decorrentes dos interesses e ações das próprias crianças. Ou seja, depreende-se que na instituição pesquisada, sistema de ação no qual adultos e crianças se encontram cotidianamente, é ofertado aos meninos e às meninas um tempo/espaço para que suas ações adquiram sentidos, ora se aproximando, ora se afastando do que foi, inicialmente, proposto pela professora. Desse modo, a potencialidade do currículo por campos de experiência não reside, a princípio, em sua organização prévia, mas na possibilidade de observação, registro, interpretação e diálogo constante, no âmbito do planejamento, com as experiências (passadas, presentes e futuras) que as crianças vivenciam no contexto social mais amplo.

Isso demonstra que os campos de experiências que organizam o currículo da Educação Infantil não podem ser tratados como meras divisões de áreas ou componentes disciplinares, concebidos e estabelecidos *a priori*, tal como a escola, historicamente, está acostumada a estruturar (FOCHI, 2015). Diferentemente do que é preconizado pelo texto da Base Nacional Comum Curricular para a

Educação Infantil, os campos de experiência vão além de um mero arranjo curricular. Na medida em que se percebe e se compreende a articulação que as crianças realizam das circunstâncias vividas na instituição àquelas vivenciadas anteriormente e, também, às situações previstas ou desejadas por elas de serem vividas em momentos vindouros, percebe-se que tais campos, necessitam ser planejados a partir da observação atenta das ações, das falas e gestos das crianças e não por mera suposição *apriorística* nem, tampouco, por práticas pedagógicas marcadas pelo *espontaneísmo*. Quando se lançam luzes sobre as ações e interações das crianças, compreende-se que os campos de experiências, muitas vezes, emergem das relações que elas estabelecem com o mundo em seu entorno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto objetivou analisar como as falas e as ações das crianças são reveladoras de infinitas possibilidades para se pensar um currículo condizente com as prerrogativas legais – que consideram as experiências das crianças como o mote para a organização e o planejamento de situações de aprendizagem contextualizadas (BRASIL, 2009).

A interlocução dos Estudos da Infância com a teoria crítica da cultura de Walter Benjamin, com a sociologia da experiência de François Dubet e com as Pedagogias da Infância e da Educação Infantil, evidenciou a potencialidade das ações das crianças, bem como as experiências sociais mais significativas para meninos e meninas. Essa chave teórica permitiu também evidenciar aquelas situações vividas pelas crianças que se tornam potencialmente passíveis de serem ampliadas, obedecendo ao princípio da *continuidade* de Benjamin (1989 [1918]) e que podem ser convertidas em aprendizagens repletas de sentidos tanto para os/as pequenos/as quanto para seus/suas professores/as.

A produção das experiências sociais por meio da combinação de diferentes lógicas permite às crianças produzirem processos de significações sobre o mundo, seja para legitimar suas interpretações, seja para compartilhar com os pares ou com os adultos suas descobertas, seja para contestar, burlar ou subverter códigos, normas e valores culturais. Isso demonstra o quão difícil é para o/a investigador/a (ou para os/as professores/as e demais profissionais da Educação Infantil) identificar em que registro da ação as crianças orientam suas condutas. Para Dubet, o exercício analítico que deve ser empreendido consiste em “subir da experiência ao sistema” identificando as diferentes lógicas de orientação normativa das condutas presentes

no sistema social mediante os modos como os atores as articulam e as sintetizam tanto no plano da ação individual como no plano da ação coletiva (DUBET, 1996, p. 112). Faz-se necessário, portanto, compreender a atividade das próprias crianças, isto é, os modos pelos quais elas combinam e articulam as diferentes lógicas com as quais se deparam quando se objetiva construir um currículo que tenha como centro as experiências sociais de meninos e meninas.

Cabe então, ressaltar que a organização de um currículo por campos de experiência demanda a compreensão da heterogeneidade que orienta as condutas de adultos e crianças no ambiente da Educação Infantil que engloba, desde a regulação institucional e o conjunto das legislações mais amplas que constituem o ordenamento jurídico, até as relações com os pares e as vivências, por parte das crianças, em outros momentos e espaços sociais. Reconhecer esta heterogeneidade de princípios reguladores das condutas infantis significa compreender a criança como indivíduo que “está sempre numa espécie de intervalo, num espaço misto, intermediário a várias lógicas” (DUBET, 1996, p. 112) e, portanto, capaz de produzir suas próprias experiências. É mais, há que se produzirem lentes interpretativas como aquelas encontradas na teoria crítica da cultura de Walter Benjamin que nos permitem identificar as especificidades da experiência infantil na medida em que possibilita diferenciá-la daquelas vividas pelos adultos, produzindo um processo de radicalização da alteridade da infância.

A explicitação e compreensão das experiências das crianças no interior da instituição de cuidados e educação são fatores importantes para o processo de sensibilização dos/as profissionais e pesquisadores/as da infância e da Educação Infantil. O currículo baseado na experiência, que vem sendo progressivamente construído em nosso país pela área da Educação Infantil, possui uma estrutura que articula e combina as linguagens com as quais as crianças se relacionam em seu cotidiano com as situações vividas por elas no contexto social mais amplo, pressupondo maior protagonismo docente em sua formulação na medida em que requer outras lógicas distintas daquelas dos currículos fechados, organizados por conteúdos escolares (SACRISTÁN, 2000).

Trata-se de uma concepção de currículo que possibilita que os/as professores/as de creches e pré-escolas aprendam com as crianças a partir do diferente, do extraordinário, do singular e do inesperado, enfatizando a importância do planejamento curricular sem, contudo, centralizá-lo na ordem disciplinar característica dos níveis subsequentes da Educação Básica (RECH, 2006). Um currículo por campos de experiência demanda a compreensão das crianças como agentes, isto é, como sujeitos capazes de indicar caminhos e

enfrentar desafios. Nesse processo, compete ao/à docente uma difícil tarefa: reconhecer as potencialidades das crianças sem desconsiderar, no entanto, suas especificidades em termos de desenvolvimento.

No que concerne à organização e ao planejamento curricular, para que as práticas pedagógicas tenham como eixo central as especificidades que envolvem os processos de constituição das crianças como seres humanos e de construção do conhecimento *de e para* meninos e meninas, faz-se necessário um exercício de singularização da experiência das crianças e da infância na atualidade. Falar de um currículo a partir das experiências de meninos e meninas pressupõe considerar a tensão “entre o normativo que é próprio da educação e o contingencial de que tem lugar a infância. Para além de um jogo de sentidos a expressão *experiência educativa* parece ter um caráter mais aberto, menos conformador, do que *a educação da experiência*”, típicas dos currículos tradicionais (ROCHA e BUSS-SIMÃO, 2018, p. 31). Ou seja, um currículo organizado a partir dos apontamentos das crianças implica considerar a experiência educativa como parte integrante das vivências socioculturais de meninos e meninas e não uma fragmentação disciplinar e racionalizada da vida e da própria experiência educacional.

Em suma, reconhecer a existência de tais campos e sua emergência a partir das falas e das ações das próprias crianças implica, em certo sentido, em uma perspicaz e precisa interpretação por parte do/a adulto/a que se relaciona com as crianças na perspectiva de ler – na acepção que Geertz (1989 [1973]) confere à palavra: *de produzir uma interpretação sobre* – o que as crianças experimentam na relação com o mundo a sua volta. Ou seja, faz-se mister compreender as formas específicas pelas quais as crianças nos informam sobre suas experiências.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, Priscilla. Children as researchers: the effects of participation rights on research methodology. In: CHRISTENSEN, Pia and JAMES, Allison (ed.). **Research with children: Perspectives and practices** (2nd ed., p. 271–290). London: Routledge. 2008.
- ALTERTHUM, Camila Carvalhal. **O encontro com crianças filhas de catadores de papel: sinalizações para uma creche e uma pesquisa com a “nossa cara”** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2005.
- BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed. 2004.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira, & RITCHER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: Finco, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira & FARIA, Ana Lucia Goulart de (Eds.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro** (p. 185–198). Campinas: Edições Leitura Crítica. 2015.

- BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus. 1984.
- BENJAMIN, Walter. Sobre el programa de la filosofía venidera. In: BENJAMIN, Walter. **Sobre el programa de la filosofía venidera y otros ensayos**. p. 162–175 (Roberto J. Vernego, Trans.). Caracas: Monte Avila Editores. (Original work published 1918). 1989.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Magia e técnica**: arte e política. São Paulo: Brasiliense. 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 1996.
- BRASIL. **Resolução CEB/CNE nº 05/09**, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF. 2009.
- BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: DF. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: jan. 2017.
- CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (ed.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas (p. 35–42). São Paulo: Cortez. 2008.
- CAMPOS, Rosânia, & BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e Educação Infantil: quais as possibilidades? **Revista retratos da escola**. Brasília, 9(17), p. 353–366. 2015.
- CORSARO, Willian. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: MÜLLER, Fernanda & CARVALHO, Ana Maria Almeida (ed.). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças**: Diálogos com William Corsaro (p. 31–50). São Paulo: Cortez. 2009.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Infantil como Direito. In: **Subsídios Para o Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil** (p. 9–15). Brasília: MEC. 1998.
- DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget. 1996.
- FARIAS, Rhaisa Naiade Pael & MÜLLER, Fernanda. A Cidade como espaço da infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 42(1), 261–282. 2017.
- FOCHI, Paulo Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de Experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira & FARIA, Ana Lucia Goulart (ed.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro (p. 221–232). Campinas: Edições Leitura Crítica. 2015.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas** (1ª edição, 13ª reimpressão). Rio de Janeiro: LTC. (Original work published 1973). 1989.

GRAUE, Elizabeth & WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças**: teoria, métodos e técnicas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2003.

HADDAD, Lenira. Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a Educação Infantil. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva & SANTOS, Lucíola (ed.), **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** (p. 418–437). Belo Horizonte: Autêntica (Coleção Didática e Prática de ensino). 2010.

JAMES, Allison & PROUT, Alan. A new paradigm for the Sociology of childhood? Provenance, Promise and Problems. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan (ed.). **Constructing and Reconstructing Childhood**: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London 1997 (second edition). The Falmer Press. p. 7-34.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças. In: **Cadernos de pesquisa** (p. 41–59). São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n. 116. 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 19, p. 20–28. 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na Educação Infantil**: O que propõem as novas diretrizes nacionais? Brasília: DF. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 24 mai. 2016.

RECH, Ilona Patrícia Freire. A “hora da atividade” no cotidiano das instituições. In: MARTINS FILHO *et al.* (ed.). **Infância plural**: crianças do nosso tempo (p. 59–84). Porto Alegre: Mediação. 2006.

ROCHA, Eloisa Arcires Candal. A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. **Núcleo de Publicações, CED/UFSC (Série tese: 2)**. 1999.

ROCHA, Eloisa Arcires Candal & BUSS-SIMÃO, Márcia. Infância, experiência e educação: apontamentos a partir de reflexões sobre a pequena infância. **Childhood & Philosophy**, 14(29), p. 27–42. 2018.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. (Cláudia Schilling, Trans.). Porto Alegre: Artmed. 1998.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a Educação Infantil. **Pro-Posições**, 26(2), p. 223–239. 2015.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos & SILVA, Isabel de Oliveira e. Crianças na Educação Infantil: a escola como lugar de experiência social. **Educação e Pesquisa**, 42(1), p. 131–150. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. 2002. Disponível em: [www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho](http://www.iec.minho.pt/cedic/textos_de_trabalho). Acesso em: mai. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir *et al.* (ed.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação (p. 137–179). Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogação a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, 26(91), p. 361–378. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José & PRADO, Patricia Dias (ed.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância** (p. 27–60). Campinas, São Paulo: Autores Associados. 2011.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Educação Infantil no Coração da Cidade**. São Paulo: Cortez. 2008.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Creches no Brasil**: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1986.

NOTAS

¹ Agradeço o apoio financeiro da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação e do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

² Neste artigo, os dados da pesquisa são interpretados a partir do conceito de experiência social de François Dubet (1996) como forma de contribuir para o debate sobre o currículo da Educação Infantil.

³ É preciso considerar que todo este processo de legitimação do direito das crianças de até seis anos a creches e pré-escolas deriva das lutas de movimentos sociais que, desde a década de 1970, têm reivindicado a importância social das instituições de Educação Infantil (CURY, 1998; SILVA, 2008).

⁴ Tais como, as experiências de atendimento educacional de algumas cidades da Itália, como Reggio Emilia e San Miniato, algumas comunidades da Bélgica e da Suécia (HADDAD, 2010).

⁵ Para uma leitura sobre os alcances e limites da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, ver Campos e Barbosa (2015).

⁶ Embora não tenham sido inicialmente formuladas objetivando a educação das crianças de zero a seis anos, tais movimentos educacionais foram (e ainda são) referências conceituais para a formulação de propostas curriculares para creches e pré-escolas. Recentemente, a área tem se apropriado de novas experiências igualmente motivadoras advindas de diferentes países da Europa, principalmente, do norte da Itália (HADDAD, 2010; FOCHI, 2015).

⁷ A sociologia clássica, na acepção de Dubet (1996) é definida não como uma corrente do pensamento sociológico, mas como um conjunto de ideias e de representações que atravessam diversas tradições de pesquisa e que, segundo ele, é fortemente associado às teorias de Durkheim, Elias e Parsons.

⁸ Considerando a densidade da obra desse autor, o esforço teórico aqui empreendido se dá como forma de matizar a noção ainda pouco clara do que, em nosso país, se concebe por campos de experiência. Para uma revisão da potencialidade da obra de Benjamin para a Educação Infantil, ver Santos (2015).

⁹ A opção de operar ao longo da pesquisa com a ideia de “gosto” no sentido de se captar “o que as crianças gostam” se dá em contraposição às ideias como “preferência infantil” e “opção das crianças” pelo fato de a palavra gostar abarcar as dimensões, estéticas, afetivas, simbólicas, não representacionais e ou pouco intencionais que melhor se encaixam na complexidade sutil que envolve as relações sociais da e na infância.

Submetido: 21/12/2017

Aprovado: 13/04/2018

Contato:

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Campus JK - Rodovia MGT 367/Km 583, nº 5000
Faculdade Interdisciplinar em Humanidades, sala 23
Alto da Jacuba - Diamantina | MG | Brasil
CEP 39.100-000