

EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NO AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA¹

Sandro Vinicius Sales dos Santos²

RESUMO

O artigo apresenta as formas como as crianças constroem sentidos às experiências vividas no interior de uma instituição de Educação Infantil. O estudo de caráter qualitativo utilizou as notas em caderno de campo e registros audiovisuais como forma de captar a densidade das ações das crianças. Os dados produzidos exigiram a inclusão da categoria experiência que possibilitasse um refinamento analítico das vivências das mesmas na instituição. Verificou-se que as experiências vivenciadas por elas na instituição, articulam-se às situações vividas em temporalidades (passadas e futuras), criando assim, campos de experiências. As implicações pedagógicas do estudo enfatizam a importância de se considerar a construção de tais campos como forma de produzir práticas educativas destinadas às crianças de até seis anos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Crianças; Infâncias; Campos de Experiências.

EXPERIENCES OF CHILDREN IN THE ENVIRONMENT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION: AN INTERPRETATIVE ANALYSIS

ABSTRACT

The article presents the ways in which children construct meanings to experiences within a Child Education institution. The study of qualitative character used the notes in a diary and audiovisual recordings as a way to capture the density of the actions of children. The data produced demanded the inclusion of category experience that would enable an analytical refinement of experiences in the same institution. It was found that the experiences lived by them in the institution, articulate the situations experienced in temporality (past and future), thus creating experiences fields. The pedagogical implications of the study emphasize the importance of considering the construction of such camps as a way to produce educational practices for children up to six years.

Keywords: Early Childhood Education; children; childhoods; Experiences fields.

¹ Muito dos assuntos analisados ao longo desse artigo foram apresentados e debatidos no 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste (ANPEd sudeste) – “Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas relações com a Pesquisa; realizado na Universidade Federal de São João Del Rey, Minas Gerais (2014).

² Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI) da FaE/UFMG e do grupo TEIA – Território, Educação Integral e Cidadania (TEIA/FaE/UFMG). Contato: sandrovssantos@gmail.com

Introdução

Os estudos interpretativos das formas de sociabilidade e de vida infantil – corrente teórica que compõe o emergente campo dos Estudos Contemporâneos da Infância – têm se colocado como interlocutores importantes na constituição de uma pedagogia da infância e da educação infantil (MARTINS FILHO, 2010). Isso ocorre porque os estudos interpretativos da infância concebem as instituições de Educação Infantil como espaço favorável à socialização de meninos(as) na contemporaneidade e que “abrem a possibilidade para a reflexão sobre o trabalho pedagógico das escolas infantis” (BARBOSA, 2009, p. 177-178).

Ao considerar meninos(as) como atores sociais de plenos direitos (SARMENTO e PINTO, 1997, SARMENTO, 2002), o que implica no reconhecimento da “capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas” (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 20), esse campo contribui para a construção de uma concepção de criança e de infância que não as toma como seres incompletos e incapazes. As crianças são vistas como seres notavelmente interativos(as) principalmente nas relações que estabelecem entre si, nos ambientes sociais que partilham, estabelecendo, desse modo, culturas particulares também conhecidas como cultura de pares (CORSARO, 2009).

Segundo Manuel Sarmento (2002) a interatividade está na base das culturas produzidas pelas crianças. Segundo esse autor, a heterogeneidade que caracteriza o mundo infantil, coloca a criança em contato com diversas realidades distintas (na família, na escola, nas relações com os pares, dentre outras) das quais ela apreende estratégias e valores sociais tanto na interação com os adultos quanto com outras crianças. Essa aprendizagem é essencialmente interativa, pois, de acordo com Sarmento:

O mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contato com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação de sua identidade pessoal e social. Para isso contribuem a sua família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e as atividades sociais que desempenham, seja na escola ou na participação de tarefas familiares. Esta aprendizagem é eminentemente interactiva; antes de tudo o mais, as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum (SARMENTO, 2002, p. 14).

Essa interatividade possibilita às crianças criar um universo de produções simbólicas que lhes são próprias. Nessa mesma perspectiva, Corsaro (2009) compreende que as crianças assimilam criativamente informações do mundo adulto para construir culturas singulares. Para ele, as culturas de pares infantis são entendidas 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). Esse autor desenvolveu uma abordagem teórica acerca da socialização infantil que considera a ação social das crianças nesse processo como mais interativa do que passiva ou meramente reprodutiva (CORSARO, 2002; 2009; 2011):

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 seres sociais mergulhados, desde cedo, em uma rede social já constituída e, por meio do desenvolvimento da comunicação e da linguagem – o que possibilita uma maior interação com os outros – constroem seus mundos sociais (CORSARO, 2002, p. 114).

Este texto busca apresentar e analisar as experiências vivenciadas cotidianamente por crianças de quatro/cinco anos no interior de uma instituição pública de Educação Infantil. A pesquisa foi desenvolvida por meio da metodologia do estudo de caso, (SARMENTO 2003), tendo como principais instrumentos para a produção e coleta de dados: a observação participante; o desenho articulado com a oralidade, fotografias e filmagens produzidas pelas crianças (também conjugadas com suas falas), os registros orais das crianças em momentos informais e em entrevistas e os registros em caderno de campo³. A articulação entre tais instrumentos de pesquisa foi realizada com o objetivo de viabilizar a construção de uma descrição densa (GEERTZ, 2008) acerca das experiências vivenciadas pelas crianças dentro da instituição de Educação Infantil. Por esse prisma, os dados foram sistematicamente triangulados, uma vez que, metodologicamente, conforme sugere Rocha (2008, p. 45), “a pesquisa com crianças necessita o cruzamento de procedimentos de escuta utilizando diferentes suportes expressivos em momentos diversos”, de modo a oportunizar a expressão de suas demandas, interpretações e significados de suas experiências por meio de diferentes linguagens.

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 são 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 de crianças. Todas as crianças estavam, naquele momento, regularmente matriculadas, sendo que apenas uma delas frequentava a instituição desde o berçário. As demais vivenciavam seu primeiro ano na UMEI Rosa dos Ventos⁴.

(Re)construindo o olhar acerca da experiência das crianças

³ Embora os dados da pesquisa tenham sido construídos na articulação entre tais instrumentos, cabe ressaltar que, em função dos limites desse texto, serão apresentados apenas dados provenientes das notas em caderno de campo e dos registros audiovisuais.

⁴ Nome fictício atribuído à Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI pesquisada. Por questões de ordem ética, o nome da instituição foi substituído por um nome fictício escolhido pelos profissionais da instituição. O mesmo procedimento ético foi adotado com os participantes. Os nomes fictícios foram negociados com as professoras e com as crianças de modo que cada um(a) poderia sugerir o nome de que gostasse ou desejasse. No caso das crianças, esse processo ocorreu de duas formas: um grupo apropriou-se facilmente da proposta de substituição do nome e sugeriu substitutos sem a nossa interferência. Nesse grupo, as crianças adotaram como pseudônimos nomes dos pais e ou de parentes e familiares próximos a elas. Para um pequeno grupo de crianças oferecemos ajuda para a escolha, sugerindo-lhes que escolhessem nomes que iniciassem com a primeira letra de seus nomes. (procedimento esse que foi seguido de uma explicação de que toda vez que o nome escolhido aparecesse na pesquisa, se tratava da criança em questão). Após a escolha dos pseudônimos das crianças, os mesmos foram informados aos pais na reunião de encerramento do primeiro semestre de 2012.

Partimos do pressuposto de que as crianças, enquanto atores sociais competentes nas interações entre si e com os demais grupos de idade da sociedade (SARMENTO e PINTO, 1997; SARMENTO, 2002; CORSARO, 2002, 2009, 2011), produzem culturas que expressam e, ao mesmo tempo, reconstruem a experiência infantil. Desse ponto de vista, as situações vivenciadas pelos(as) pequenos(as) se tornaram passíveis de serem analisadas em si, a partir do reconhecimento da capacidade de atuação das crianças no âmbito social, o que se tornou, ao longo deste estudo, o mote para se pensar a noção de experiência infantil.

A noção de experiência se conforma como uma dimensão da vida infantil suscetível de ser investigada e que, no caso desta pesquisa, adquiriu centralidade, na medida em que se objetivou analisar o ponto de vista das crianças sobre a Instituição de Educação Infantil que frequentavam. Desse modo, o sentido atribuído pelas crianças às suas experiências constituiu-se como uma interrogação que procuramos responder por meio de enfoques teóricos coerentes com a visão de infância acima enunciada e, sobretudo, que nos proporcionassem uma lente interpretativa para o que foi produzido no processo de interlocução com as crianças.

Com Walter Benjamin (2011a), nos questionamos sobre o que ele designou no início do século passado como o *empobrecimento da experiência*. Para ele, a partir da modernidade, a experiência coletiva – aquela que pode ser narrada pelo sujeito da experiência – tem sido aos poucos substituída pela vivência – reação instantânea a choques – característica marcante de um sujeito cada vez mais isolado e menos ligado à coletividade (GAGNEBIM, 2011).

Benjamin (1984) oferece-nos elementos teóricos e conceituais que nos permitiram distinguir a experiência dos mais velhos (que, de acordo com esse autor, está em vias de extinção) e a dos(as) pequenos(as). Na perspectiva de Benjamin, a repetição contém uma importância fundamental na experiência da criança. Para ele, “a repetição é a alma do jogo, nada alegria-a mais do que o mais uma vez” (BENJAMIN, 1984, p. 74).

Nesse sentido, enquanto o adulto narra sua experiência com êxito, a criança, ao repetir o fato vivido, a recria incessante e intensamente: “O adulto” explica-nos o autor, “ao narrar uma experiência, alivia seu coração dos horrores, goza novamente uma felicidade. A criança volta para si o fato vivido, começa mais uma vez do início.” (BENJAMIN, 1984, p. 75). Benjamin parte do pressuposto de que “toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento de uma situação primordial da qual nasceu o impulso primeiro” (BENJAMIN, 1984, 74-75).

Para Gouvêa (2011), a repetição dá lugar a uma maior compreensão do mundo pela criança, bem como a permite experimentar emoções, elaborar experiências. Segundo a autora: é como se, por meio da repetição, a criança pudesse entender e interiorizar o novo, o angustiante, o prazeroso. Portanto, “não é apenas o que lhe dá prazer que é repetido, mas aquilo que deseja experimentar e compreender. Através da repetição, a criança ordena suas emoções, disciplina seu mundo interno, apaziguando-o” (GOUVÊA, 2011, p. 559).

No ensaio “Sobre o Programa de Filosofia Futura”, Benjamin vai dialogar com pensamento de Kant para pensar as possibilidades de ampliação da experiência (entendida nessa chave como uma experiência transcendental) que pudesse ser arquitetada como forma de conhecimento (GAGNEBIM, 2011). Benjamin se ocupa nesse ensaio de uma questão que, como ele mesmo afirma, continua sem solução no pensamento kantiano e pós-kantiano: a relação entre conhecimento e experiência. Em tal ensaio, Benjamin acusa os filósofos que seguiram a linha de pensamento de Kant de não atentarem para um

elemento necessário a toda experiência, a sua continuidade. Nas palavras do próprio Benjamin: “no entanto, e no melhor interesse da continuidade da experiência, a sua representação como sistema de ciências, como aparece nos neokantianos, sofre de graves deficiências” (BENJAMIN, 1970, p.12). A falha em reconhecer esse elemento – a continuidade das experiências – leva a uma relação entre experiência e conhecimento em que a primeira é sempre considerada como inferior e já na visão de Benjamin “a estrutura da experiência se encontra na estrutura do conhecimento, e que aquela é implantada a partir desta última” (BENJAMIN, 1970, p. 11). Benjamin termina seu ensaio enfatizando que “a experiência é a multiplicidade uniforme e contínua do conhecimento” (BENJAMIN, 1970, p. 8).

Além disso, o pensamento benjaminiano considera relevante a relação existente entre a experiência e o ato narrativo. O autor postula que a narração é cada vez mais escassa na contemporaneidade como resultado da pobreza das experiências. Benjamin entende que o ato de narrar é um processo coletivo que exige troca entre os sujeitos e é fruto de uma troca.

Para Larrosa (2002) 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 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).

Desse modo, ao se pensar a experiência infantil, deve-se conceber a criança como um corpo sensível, que aprende e apreende o mundo a sua volta por intermédio de todo o corpo. Desse modo, percebemos que existe uma diferença entre a experiência dos adultos – cada vez mais minimizada e escassa devido à racionalidade e à técnica que são especificidades do mundo contemporâneo (BENJAMIN, 1984) – e a experiência das crianças: pautada na reiteração e mais sensorial, que perpassa o corpo, lugar sensível que expressa o registro da experiência de meninos(as).

Essa abordagem permite perceber o corpo das crianças como *locus* da “experiência subjetiva vivida”, tal como sugere Coutinho (2012). Essa autora, ao analisar as ações dos bebês no interior de uma creche, propõe que o conceito de corpo como experiência subjetiva vivida “exige aproximação às suas manifestações corporais” (COUTINHO, 2012, p. 246). A autora ainda salienta que:

As crianças lançam mão do corpo para comunicar-se, interagir, experimentar, e o fazem de modo intencional. É importante que tenhamos isso em conta, porque uma das questões que acompanham os debates em torno do corpo dos bebês é o seu caráter condicionado, interpretado como puramente instintivo (COUTINHO, 2012, p. 251).

Assim, no âmbito da investigação, sensibilidade, repetição, continuidade, aderência e expressividade corporal foram categorias essenciais para percepção e análise das experiências vividas pelas crianças no interior da instituição pública de cuidado e educação.

Em busca de uma leitura compreensiva da experiência das crianças

Diante dessa perspectiva teórica fundamentada na crítica da cultura de Benjamin (1970), pudemos inferir que a experiência das crianças é fortemente marcada pelo princípio da continuidade (BENJAMIN, 1970) – e caracterizada por um misto de complexidade e

sutileza. Complexa, pois, na medida em que a criança está imersa em um mundo de relações e as percebe na sua totalidade, sua experiência não obedece a uma classificação de “níveis didáticos”, do menor para o maior, ou do mais simples para o mais complexo. Ao mesmo tempo, a experiência infantil é sutil, pois, o que a criança apreende, o faz de corpo inteiro; de acordo com seus sentimentos, seus interesses, suas necessidades, nem sempre dominadas e controladas pelos adultos.

Ao analisarmos as experiências vividas por crianças no interior de uma instituição de educação infantil, compreendemos que elas articulam suas vivências anteriores às vividas na instituição e, também, às situações previstas ou desejadas por elas de serem vividas em momentos futuros. Essa peculiaridade da experiência das crianças extrapola o imediato e mobiliza tanto situações passadas (pela via da memória) quanto futuras, desencadeando ações tanto no campo individual (pessoais) quanto coletivo (dos/as colegas no grupo de pares) e elas passam a compartilhar, não apenas a experiência atual, mas a anterior e a futura por meio da brincadeira. Assim, observa-se uma expansão das situações – no tocante às experiências das crianças – no tempo e nas relações, à qual denominamos campos de experiência, isto é, um domínio dentro do grupo de pares em que as ações sociais das crianças nascem e são conduzidas pelas experiências (passadas, presentes e futuras) de uma ou mais crianças do grupo. O episódio a seguir é elucidativo dessa afirmação:

As crianças chegam de manhã e, como de costume, logo que entram retiram prontamente suas agendas das mochilas e colocam-nas sobre a mesa da professora. Assim que o fazem, sentam-se e vão brincar nas mesinhas de lego. A professora Mariane está encaixando uma caixa de papelão e, devido a isso, presta pouca atenção às crianças. Em dado momento, um grupo de crianças (Carina, Guilherme, Patrícia e Brenda) que brincava em uma das mesas inicia uma conversa. Patrícia começa o diálogo argumentando com os colegas:

– “Eu estou doida pra entrar de férias! Nas férias eu vou viajar”!

– “Pra onde”? – interpela Guilherme;

– “Vou pra casa da minha avó! Lá é muito divertido! Eu brinco um ‘tantão’, vejo meus primos, é muito bom”! – responde Patrícia;

– “Minha avó mora perto de casa! É a mãe do meu pai! Mas não precisa viajar”! – acrescenta Brenda!

– “A minha avó também!” – Responde Guilherme;

Brenda se levanta, vai até a caixa de brinquedo e pega um prato de plástico. Retorna e pede aos amigos que enfileirem as cadeiras para começarem a brincar de ônibus. As outras crianças, ao verem a organização dos colegas, acrescentam novas cadeiras e envolvem-se na brincadeira de viajar de ônibus. A professora não vê a organização das crianças e continua a embalar a caixa de papelão. (extraído das filmagens de campo – 08/06/2012).

O fato de Patrícia estar “doida para entrar de férias” para visitar a casa de sua avó faz com que a menina se lembre de outras vezes em que realizou essa viagem. Isso desencadeia nas outras crianças (Guilherme e Brenda) uma reflexão acerca da proximidade entre as suas residências e as de seus avós, como bem afirma Brenda ao dizer que: “– Minha avó mora perto de casa! É a mãe do meu pai! Mas não precisa viajar”.

Gouvêa (2011) parte do pressuposto de que é por meio da aquisição da linguagem que a criança se torna sujeito, consentindo que suas experiências sejam internalizadas, exprimidas e divididas (p. 552) com outros sujeitos. Desse modo, ao utilizar-se das memórias das viagens à casa de sua avó, Patrícia faz com que sua experiência individual se

torne uma experiência coletiva, uma vez que, para Benjamin (2011b) “onde há experiência, no sentido estrito do termo, entram em conjunção na memória certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo” (p. 107). Desse modo, memória e narração são aspectos pelos quais a menina inicia um processo de transformação de sua experiência individual em uma experiência coletiva para as crianças daquele grupo.

Brenda, na impossibilidade de realizar uma viagem até a casa de sua avó, uma vez que esta reside próxima à casa da neta, propõe-se a realizá-la em forma de brincadeira, quando sugere que as crianças brinquem de ônibus. As demais crianças adensam a brincadeira quando se envolvem na ação (de brincar) desencadeada pelo grupo (Carina, Guilherme, Patrícia e Brenda). O entrave entre a experiência da menina que viaja com a menina que não o faz para visitar a casa dos avós é o detonador para as crianças construírem um novo enredo para as brincadeiras, isso devido à aderência de Brenda e das demais crianças envolvidas no episódio às situações (passadas, presente e futuras) vivenciadas por elas.

A experiência de Patrícia motiva Brenda a realizar a construção de uma brincadeira (viajar de ônibus para a casa da avó). A menina organiza todo o ambiente e só depois comunica às outras crianças do grupo. Sua corporeidade revela muito da experiência ao se levantar, buscar o prato que serviu de volante na caixa de brinquedos e organizar as cadeiras para construir o ônibus. Coutinho (2012) fala-nos da importância de se considerar o corpo das crianças como local de inscrição do verbo, isto é, “como componente da ação social” (p. 242) e compreende a corporeidade das crianças como lócus da experiência subjetiva vivida. No mesmo sentido, Buss-Simão (2012) enfatiza que “o corpo está na base de toda experiência social das crianças e na construção de suas relações” (p. 270).

Percebe-se nesse episódio a formação dos campos de experiências pressupõe a articulação entre as dimensões daquilo que Manuel Sarmiento (2002) nomeou como “a gramática das culturas da infância”, a saber: I- a interatividade – as crianças estão se relacionando no grupo de pares e esse relacionamento as leva a novas ações; II- a ludicidade – essa interatividade desagua em uma proposta de brincadeira, construída pelo grupo e para o grupo; III- a fantasia do real – as crianças resolvem a questão de poder ir (ou não) à casa dos avós brincando de viajar de ônibus, o que aconteceu por meio da interatividade discursiva do grupo; IV- a reiteração – a repetição aqui não é mera reprodução esquemática do que se viveu, mas um processo de construção de significados de uma experiência já vivenciada para uns ou que se torna desejável de se vivenciar futuramente para outras crianças do grupo de pares.

Desse modo, as crianças criam uma forma própria de interação dentro do grupo de pares, com base nas experiências que vivenciam. Cabe ressaltar que a experiência infantil se diferencia daquela vivida pelo adulto na medida em que a experiência das crianças tem como característica a reiteração (SARMENTO, 2002), uma espécie de retorno ao fato vivido (BENJAMIM, 1984). Nesse sentido, pode-se dizer que a repetição é uma das características da experiência das crianças.

Essa repetição deriva da adesão das crianças às circunstâncias vividas, uma vez que, conforme salienta Machado (2010), “haveria na experiência da criança, uma ‘aderência às situações’ [...] ela não o representa, ela o vive” (p. 128). Desse ponto de vista, a criança retorna ao fato vivido no sentido de construir (ou reconstruir) outra via de representação do mundo (distinta da dos adultos). O episódio a seguir ilustra essa afirmação:

A professora inicia a roda com a música da “serpente”. As crianças começam a se arrastar pelo chão da sala e, em dado momento, se amontoam umas sobre as outras.

Após cantarem e brincarem com a música, a professora Bruna convida as crianças a se sentarem e inicia a roda de conversa. Começa perguntando a Jonas se ele estava sentindo dor por causa da batida de cabeça no chão. Antes de o menino responder, Gabriel e Marcus discutem novamente. Marcus fala que Gabriel não sabe brincar e que tinha lbe machucado na hora em que as crianças se amontoavam. A professora tenta mediar a discussão garantindo que ambos tenham direito à fala. Em dado momento da fala de Marcus, Marcelo olha fixamente para a boca do menino e grita: – “NOSSA, VOCÊ TEM UMA CÁRIE”!. A partir de então, o tema da discussão passou a ser doenças e mal-estar. Marcelo, em seu momento de fala, comentou que quando viajou com sua mãe, ao comer um biscoito, sentiu-se mal e vomitou o ônibus todo. Em seguida, as outras crianças começam a relatar algumas situações em que tinham vomitado. Daniel, então, levanta de seu lugar e, de pé, começa a interpelar a professora com sua primeira pergunta: “TODA CRIANÇA VOMITA”? A professora lbe solicita que se sente novamente e o menino retorna ao seu lugar e não satisfeito, após alguns segundos, levanta-se novamente e parte em direção à professora e outra vez pergunta: “POR QUE A GENTE VOMITA”? A professora discute o assunto com a turma, mas não explora o tema proposto por Daniel de modo mais acentuado. (notas do caderno de campo – 21/05/2012)

Esse episódio apresenta-nos elementos do que estamos denominando campos de experiências construídos pelas crianças no interior da instituição de Educação Infantil, nos quais observamos uma expansão do vivido por uma delas e que desencadeia relatos e outras situações no grupo. O fato de Marcelo se levantar, aproximar-se da professora e sua expressão de dúvida ao realizar as perguntas são fatores elucidativos da significância do tema “vômito” para o menino. Seus questionamentos se expressam em sua corporeidade ao se levantar, caminhar em direção à professora, e cruzar seus braços ao tentar obter uma resposta (que no caso, não obteve).

A situação relatada por Marcelo, de ter se sentido mal no ônibus transforma-se em uma experiência para o grupo, uma vez que, quando o menino insere o elemento vômito na roda de conversa, o assunto do grupo muda para mal-estar e doenças, conforme sugere o episódio acima relatado. Relatar situações vividas em diferentes tempos e contextos constitui-se em uma possibilidade frequente no ambiente escolar observado. Ao narrar para sua professora e para os colegas de turma o fato vivido por ele na viagem Marcelo faz com que uma experiência individual se torne uma experiência coletiva. Nessa etapa da Educação Infantil, em que as crianças já desenvolveram e utilizam a linguagem oral de forma a comunicar suas ideias, elas tomam um lugar de sujeitos, em que suas experiências são internalizadas, exprimidas e divididas com os outros (GOUVÊA, 2011).

A lembrança da ânsia de vômito faz com que o menino mobilize a memória para sua narração no momento da roda de conversa. A postura do garoto nesse episódio, como se pode observar nas duas fotografias a seguir, torna mais forte sua indagação evidenciando que ele pergunta à professora “de corpo inteiro”.



Figura 1: Marcelo pergunta à professora

Fonte: acervo fotográfico produzido pelo pesquisador



Figura 2: Marcelo insiste em respostas com a professora

Fonte: acervo fotográfico produzido pelo pesquisador.

Conforme dito anteriormente, ao analisarmos os dados produzidos no âmbito desse estudo percebemos que as crianças ajustam vivências anteriores àquelas vivenciadas na UMEI e, também, às situações previstas ou desejadas por elas de serem vividas em momentos futuros. As ações das crianças, ao mesmo tempo em que dão origem aos campos de experiência, também se configuram como resultantes da combinatória das experiências. Com isto, queremos enfatizar que a construção de campos de experiência com base nas ações sociais das crianças, as leva a construírem novas ações dentro do grupo de pares. Isso porque os(as) pequenos(as) combinam experiências passadas e as que vislumbram no futuro com o que é vivido no tempo presente pelas mesmas.

Nos campos de experiência, a ação social das crianças possui uma dimensão dialética: ao mesmo tempo em que dão origem aos campos de experiência, tais ações também se configuram como resultantes da combinatória das experiências, isto é, a construção de campos de experiência com base nas ações sociais das crianças as leva a construírem novas ações dentro do grupo de pares. Isso porque os(as) pequenos(as) combinam experiências passadas ou futuras com o que é vivido no tempo presente pelas

mesmas. Assim depreende-se que as crianças constroem tais campos de experiências a partir da necessidade de extrair um sentido mais profundo de suas experiências pessoais (no tocante, vimos que as crianças buscam cada qual a seu modo, extrair um sentido pleno das experiências sociais nas quais se engajam. No episódio em que Patrícia busca compreender uma situação desejável de ser realizada (viajar para a casa da avó) uma vez que a menina afirma residir próximo à casa dos avós; já no episódio em que Marcelo relata ter vomitado, o menino busca um sentido mais profundo sobre a experiência do vômito. Tanto de um modo quanto de outro, as crianças se engajam num profundo jogo de produção de formas simbólicas de apreensão da realidade que as cerca, por meio das quais atribuem sentidos para as experiências sociais por elas vividas. Desse ponto de vista, reiteramos: as experiências sociais construídas pelas crianças se são produzidas por um jogo dialético marcado por um misto de complexidade e sutileza; complexidade essa que se exprime, por parte dos(as) pequenos(as), na construção de campos de experiências.

Considerações finais

As crianças criam campos de experiência nos quais suas vivências presentes sofrem uma expansão relacional e temporal. Os episódios apresentados demonstram que o tempo da criança não é um tempo fragmentado e sim unitário que é, simultaneamente, uma temporalidade recursiva, pois repleta de possibilidades, de fazeres e relações (SARMENTO, 2002) e remissiva, pois a conduz a outros pontos de sua vivência, a outras referências de suas vidas, sejam esses momentos já vividos ou ainda passíveis de serem vivenciados.

Nesses campos, a ação social dos(as) pequenos(as) é orientada (por um movimento dialético) pelas experiências do grupo, pois, do mesmo modo que a experiência de um dos membros do grupo de pares dá origem aos campos de experiência, novas ações também se configuram como resultantes da combinatória das experiências.

Consideramos que a explicitação e compreensão das experiências das crianças no ambiente da Educação Infantil é importante para o processo de sensibilização dos(as) profissionais e pesquisadores(as) da infância e da Educação Infantil. Isso por que a percepção acerca dos modos como as crianças produzem socialmente suas próprias experiências nos permite aproximarmos de seus processos de produção simbólicas, possibilitando a construção de um exercício de alteridade das crianças. Em se tratando da organização e do planejamento de ações educativas que tenham como eixo as próprias crianças e as especificidades que envolvem seus processos de constituição como seres humanos (BUSS-SIMÃO, 2012), a compreensão de como elas criam seus próprios campos de experiências permite aos(as) profissionais da educação infantil mediar esse processo, criando práticas pedagógicas a partir das questões demandadas pelas crianças.

Reconhecer a existência de tais campos 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 o que as crianças não escrevem, ver o que as crianças não fazem e ouvir as palavras não ditas pelas por elas, ou seja, faz-se mister compreender as formas específicas pelas quais meninos(as) nos informam sobre suas experiências, que são ditas, muitas vezes, pelas vias não verbais e, dentre elas a via da linguagem corporal.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Como a Sociologia da Infância de William A. Corsaro pode contribuir para as pedagogias da educação infantil. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maira Almeida (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009; p. 177-188
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. v. I: Magia e técnica: arte e política. São Paulo: Brasiliense, 2011a.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. v. III: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 2011b.
- 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 ensaos*. Trad. Espanhol Roberto J. Vernego. Caracas: Monte Avila Editores, 1970, p.p. 8 – 15.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. A dimensão corporal entre a ordem e o caos: espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, Miguel Gonzales; SILVA, Maurício Roberto da (orgs.). *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 259 – 279.
- CORSARO, Willian Arnold. A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz de Conta” das Crianças. In: *Educação Sociedade & Culturas*, Porto, n. 17 , 2002; p.113-134.
- CORSARO, Willian Arnold. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maira Almeida (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009; p. 31-50.
- CORSARO, Willian Arnold. Sociologia da Infância. São Paulo: Artmed, 2011.
- COUTINHO, Ângela Scalabrin. O corpo dos bebês como lugar do verbo. In: ARROYO, Miguel Gonzales; SILVA, Maurício Roberto da (orgs.). *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 250 – 258.
- GAGNEBIM, Jeane Marie. Walter Benjamin ou a história aberta (prefácio). In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. (Tradução de Sérgio Paulo Rouanet). v. I: Magia e técnica: arte e política. 14ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas* - l.ed., 13ª reimpressão. - Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Infância: ente a anterioridade e a alteridade. In: *Educação e realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio/ago. 2011. p. 547-567.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. 19, (2002). p. 20-28.
- MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. In: *Educação e Realidade* 35(2): 115-138. maio/agosto 2010.
- MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPEd. In: *33ª Reunião Annual de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. 2010, Caxambu. Disponível em:< www.anped.org.br>. Acesso em agosto de 2011.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p 43-51.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 2002 (mimeo.). Disponível em: <[www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho](http://www.iec.minho.pt/cedic/textos%20de%20trabalho)>. Acesso em: maio de 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nair. *et al. Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças, contextos e identidades*. Braga: Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.