

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA EXPERIÊNCIA INFANTIL

CONSTITUENT ELEMENTS OF CHILDHOOD EXPERIENCE
ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA EXPERIENCIA INFANTIL

Sandro Vinicius Sales dos Santos

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais
(UFMG) – Belo Horizonte - MG – Brasil.

Resumo: O artigo apresenta os elementos que compõem as experiências produzidas pelas crianças no ambiente da Educação Infantil. A categoria experiência foi refinada a partir da crítica da cultura e da modernidade de Walter Benjamin e dos Estudos Sociais da Infância. O estudo de caráter qualitativo buscou captar a densidade das ações das crianças. Identificou-se que as experiências das crianças são resultantes da combinatória de ações que elas desenvolvem nas relações que estabelecem com os artefatos, nas relações vivenciadas entre elas e os adultos e por último nas relações entre as próprias crianças. Ao vivenciar as experiências no âmbito da instituição, as crianças articulam-nas a situações vividas em temporalidades distintas das dos adultos, criando, assim, campos de experiências.

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

Abstract: The article introduces the elements that make up the experiences produced by children in the Early Learning environment. The category experience was refined based on the criticism of culture and modernity in Walter Benjamin and Social Studies of Childhood. This qualitative study aimed to capture the density of children's actions. It was found that children's experiences are the result of a combining of the actions that they develop in the relations they establish with the artifacts, in the relations between themselves and adults, and in the relationships among the children themselves. Through their experiences within the institution, the children articulate these experiences through the situations experienced in different temporalities from those of adults, thereby creating fields experience.

Keywords: Early Childhood Education. Children. Childhoods. Fields Experience.

Resumen: El artículo presenta los elementos que componen las experiencias producidas por los niños en el ambiente de la educación infantil. La categoría "experiencia" fue refinada a partir de la crítica de la cultura y de la modernidad por Walter Benjamin y de los Estudios Sociales de la Niñez. El estudio cualitativo tuvo como objetivo capturar la densidad de las acciones de los niños. Se constató que las experiencias de los niños son el resultado de la combinación de las acciones desarrolladas por ellos en sus relaciones con los artefactos, las relaciones de ellos con los adultos y, por último, las relaciones entre los propios niños. En la vivencia de experiencias dentro de la institución, los niños articulan las situaciones vividas en temporalidades distintas de las de los adultos, creando así "campos de experiencias".

Palabras clave: Educación en la Primera Infancia. Niños. Infancias. Campos de Experiencia.

Em um célebre texto de 1913, Walter Benjamin (1984) aponta a experiência como um problema geracional, uma vez que apresenta uma crítica aos adultos que subestimam a capacidade da juventude – e também das crianças – na tarefa de intercambiar as próprias experiências (FERRIS, 2008, p. 42).

Passados mais de um século, essa afirmação ainda se faz presente entre nós, pois se continua a subestimar a capacidade dos mais novos em elaborar suas próprias experiências. Essa inabilidade adulta possibilita algumas indagações: o que se sabe sobre a experiência infantil? É possível pensar em experiências das crianças? Como as crianças as constroem? Quais são os elementos constitutivos de tais experiências? Em que medida a experiência infantil se diferencia daquela vivenciada pelo/a adulto/a?

Este artigo¹ apresenta e analisa as dimensões constituintes das experiências vivenciadas cotidianamente por crianças de quatro/cinco anos no interior de uma instituição pública de Educação Infantil. Por se tratar de um estudo desenvolvido numa instituição escolar (fortemente regulada pelo/a adulto/a, mas que ao ajustá-la, permite e possibilita a construção de organizações sociais emergentes e próprias das crianças), tornou-se pertinente a inclusão da categoria experiência no âmbito das análises, com objetivo de expandir o entendimento relativo ao ponto de vista das crianças sobre as experiências por elas vividas nesse ambiente. Tal inclusão foi realizada como forma de ampliar a compreensão acerca das ações sociais das crianças, o que possibilitou maior aproximação aos pontos de vista das mesmas sobre sua experiência na escola.

Como tem sido largamente difundido, os Estudos Sociais da Infância (SARMENTO, 2008) que se desenvolveram nos últimos decênios do Século XX, apesar das diversas abordagens – ora com foco na dimensão estrutural da infância nas sociedades; ora focalizando as experiências (ações) das crianças em diferentes espaços –, foram realizados com o objetivo de superação das abordagens sociológicas que as focalizaram como objeto da ação socializadora dos adultos, portanto, como elemento secundário pertinente a campos de estudo como a sociologia da família ou da educação².

O princípio maior de tais estudos considera a infância como uma categoria social do tipo geracional e a criança como ator social finamente articulado com

papel ativo sobre a estrutura e as relações sociais em geral. Esta assertiva obedece a um princípio fecundo da teoria crítica da cultura de Walter Benjamin (1984, p. 72), que defende a ideia de que “o mundo da percepção infantil está marcado por toda parte pelos vestígios da geração mais velha, com os quais a criança se defronta”. Desse modo, para Benjamin (1984; p. 77-78):

As crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um mundo maior. Dever-se-ia ter em mente as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com todos os seus requisitos e instrumentos – encontre por si mesmo o caminho até elas.

A partir das considerações teóricas de Walter Benjamin (1970, 1984, 2011^a, 2011b) e de outros/as autores/as tributários/as de sua crítica da cultura e da modernidade (AGAMBEM, 2005; GAGNEBIN, 2011; LARROSA; 2002; dentre outros/as) e dos Estudos Sociais da Infância (SARMENTO; PINTO 1997; SARMENTO, 2002, 2005, 2008; CORSARO, 2002, 2009, 2011 dentre outros/as), pôde-se perceber que as crianças agem de forma a orientar suas ações nas relações sociais – seja nas relações com os espaços sociais que partilham e onde produzem suas culturas de pares (no caso latente, a Instituição de Educação Infantil), seja de acordo com as orientações conferidas pelos demais (adultos e/ou outras crianças) com quem se relacionam em inúmeras situações (reguladas pelos mais velhos ou organizadas pelos pares). Ou seja, as crianças são sujeitos que, ao agirem nos mundos sociais onde vivem e se relacionam, produzem suas próprias experiências.

Identificou-se, nesse sentido, que nas situações em que se relacionam socialmente, em processos educativos ou não, as crianças constroem campos de experiências, entendidos aqui como o somatório de um trabalho dos pequenos no próprio processo de desenvolvimento e de construção dessas relações que extrapolam as dimensões espaços temporais, articulando vivências passadas, presentes e futuras, com consequências para si mesmas e para as demais crianças e adultos/as. Desse ponto de vista, a experiência infantil se torna passível de ser analisada em si, a partir do reconhecimento da capacidade da ação das crianças no âmbito social. Essa habilidade de agir socialmente das crianças se tornou, ao longo deste estudo, o mote para se pensar a noção de experiência infantil.

FUNDAMENTOS DA EXPERIÊNCIA INFANTIL: A AÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS

A EXPERIÊNCIA DAS CRIANÇAS VISTA PELOS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA

Sarmiento e Pinto (1997, p. 20) postulam que considerar meninos e meninas como atores sociais de plenos direitos, implica o 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”. Para esses autores, há muito se vem considerando, no plano da produção do conhecimento sociológico, que as crianças constroem processos de significação de suas ações e estabelecem modos de produção culturais específicos e distintos dos adultos.

Desse modo, ao considerar a infância uma categoria social do tipo geracional em constante relação com outras categorias (como etnia, gênero, classe social, religião, etc.), os Estudos Sociais da Infância sugerem que o mundo cultural infantil é extremamente heterogêneo, pois a criança, para além do caráter relacional da categoria na qual se insere, encontra-se em contato com várias realidades diferentes, das quais apreende valores e estratégias que contribuem tanto para sua formação pessoal, quanto social. Dentre essas realidades, podem-se citar: a família, a escola, as interações de pares, a comunidade. Desse modo, depreende-se que as culturas da infância desenvolvem-se nas interações entre crianças (relações intrageracionais) e em relação direta com o mundo adulto (relações intergeracionais).

Assim, urge a necessidade de se considerar que, no contexto das aprendizagens originárias das relações entre as crianças e os adultos (intergeracionais) e entre as próprias crianças (intrageracionais), os/as pequenos/as não são seres inativos. Pelo contrário, são notavelmente interativos/as, principalmente nas relações que estabelecem entre si, nos ambientes sociais que partilham em comum, estabelecendo, desse modo, culturas únicas e que lhes são próprias, também conhecidas como cultura de pares (CORSARO, 2009).

De acordo com Manuel Sarmiento (2002), a interatividade está na base das culturas produzidas pelas crianças. Segundo o 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.

Tal interatividade possibilita que as crianças criem 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 construírem 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).

Desse modo, 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). Ao associar isso ao alargamento de seu contexto de interações sociais – como a inserção em contextos públicos de educação infantil –, as crianças ampliam suas possibilidades de assimilarem o mundo que as rodeia, expandindo, assim, as culturas de pares e reconstruindo a cultura adulta (CORSARO, 2002, p. 114).

Essa perspectiva conduz à percepção das crianças como atores competentes nas interações entre si e com os demais grupos de idade da sociedade, por meio das quais produzem culturas que expressam e, ao mesmo tempo, reconstróem a experiência infantil. Desse ponto de vista, a experiência infantil se torna passível de ser analisada em si, a partir do reconhecimento da capacidade da ação das crianças no âmbito social. Desse ponto de vista, a capacidade de atuação das crianças no âmbito social se tornou, ao longo deste estudo, o mote para se pensar a noção de experiência infantil.

A NOÇÃO DE EXPERIÊNCIA: UMALENTE INTERPRETATIVA PARA A ANÁLISE DAS AÇÕES DAS CRIANÇAS

A experiência configura-se como uma dimensão da vida infantil passível de ser compreendida e que, no caso desta pesquisa, adquiriu centralidade, na medida em que se buscou conhecer o ponto de vista das crianças sobre a Instituição de Educação Infantil que frequentavam. Nessa direção, o sentido de experiência constituiu-se como uma interrogação que se procurou responder, por meio de enfoques teóricos coerentes com a visão de infância enunciada e, sobretudo, que oferecessem uma lente interpretativa para o que foi encontrado no processo de pesquisa com as crianças.

Com Walter Benjamin (2011a), indagou-se sobre o que foi por ele denominado como o *empobrecimento da experiência*³. Para ele, a partir da modernidade, a experiência coletiva – 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) apresenta elementos conceituais que consentem distinguir a experiência dos mais velhos (que, de acordo com o 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 alegra-a 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, 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, 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). Nesse sentido, a experiência infantil segue o princípio da repetição, pois, de acordo com o autor:

“EsliessesichallestrefflichschlitenKönntmann die Dinge zweimal verrichten” (tudo ocorreria com perfeição, se se pudesse fazer duas vezes as coisas): a criança age segundo esse pequeno verso de Goethe. Para ela, porém, não basta apenas duas vezes, mais sim,

sempre de novo, centenas e milhares de vezes. Não se trata apenas de um caminho para tornar-se senhor de terríveis experiências primordiais, mediante o embotamento, juramentos maliciosos ou paródias, mas também de saborear, sempre com renovada intensidade, os triunfos e vitórias. (BENJAMIN, 1984, p. 75).

No ensaio “Sobre o Programa de Filosofia Futura”, Benjamin vai apontar as possibilidades de construção de uma experiência mais ampla (transcendental) que pudesse ser concebida como forma de conhecimento (GAGNEBIN, 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. Já na visão de Benjamin, “a estrutura da experiência se encontra na estrutura do conhecimento, e que aquela é implantada a partir desta última” (1970, p. 11). Benjamin termina seu ensaio enfatizando que “a experiência é a multiplicidade uniforme e contínua do conhecimento” (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 acontece, aquilo que passa, aquilo que toca; “não o que passa, que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21). O autor assevera que, nessa perspectiva, o sujeito da experiência é percebido 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).

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. Agamben (2005) corrobora com essa perspectiva teórica, ao propor uma correlação entre a noção de infante (etimologicamente aquele que não fala) e a noção de experiência. Para ele, a experiência, no sentido mais denso do termo, tão parca nos tempos atuais, não pode existir apenas na linguagem, por meio da palavra. Em seus dizeres: “que o homem não seja sempre já falante, que ele tenha sido e seja ainda *in-fante*, isto é a experiência” (AGAMBEN, 2005, p. 62). Desse modo, percebe-se 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 (BENJAMIM, 1984; AGAMBEN, 2005) – 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 e expressividade corporal foram categorias essenciais para percepção e análise das experiências vividas pelas crianças no interior da instituição pública de cuidado e educação.

ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS E ÉTICOS DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa de abordagem qualitativa (MINAYO, 1994) foi desenvolvida por meio da metodologia do estudo de caso (SARMENTO, 2003), tendo como principais instrumentos para a produção e coleta de dados: observação participante; desenho articulado com a oralidade, fotografias e filmagens produzidas pelas crianças (também conjugadas com suas falas), registros orais das crianças em momentos

informais e em entrevistas e registros em caderno de campo⁴. 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.

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 Ventos⁵.

Outra dimensão metodológica do estudo diz respeito aos encaminhamentos éticos da investigação e, dentre eles, cabe salientar a questão da autoria. Alderson (2008) postula a ideia de que as crianças podem ser coparticipantes da produção de dados de uma investigação no sentido de se ampliar a inclusão das crianças na investigação, respeitando os seus direitos. Segundo Alderson (2008, p. 278), “reconhecer as crianças como sujeitos e não objetos de investigação significa aceitar que as crianças podem falar ‘no seu próprio direito’ e relatar opiniões e experiências válidas”. Entretanto se concorda com Müller e Carvalho (2010, p. 66) que “isto não quer dizer que a criança seja responsável pelo tratamento dos dados”. Atribuir à criança a responsabilidade de autoria de um trabalho científico em todas as suas etapas (desde a formulação do problema, passando pela escrita de um projeto, pela escolha de um campo de pesquisa, pela produção e pelo tratamento dos dados, até a escrita de um relatório final) – que são tarefas do/a investigador/a adulto/a – impossibilitaria perceber a aderência às situações vividas por elas, uma vez que a pesquisa científica opera com um nível de intencionalidade que não seria muito adequado de se atribuir à criança pequena.

Entende-se, nesse sentido, que as crianças foram, nesse estudo, interlocutoras no processo de produção de dados.

Kramer (2002) discute sobre como proceder quanto ao uso de nomes (fictícios ou não) – discussão essa que é extremamente relevante a esse estudo, uma vez que “trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura” (p. 42). Para ela, se as crianças são coautoras do trabalho, devem ter seus nomes mantidos, porém isso traria sérias consequências quanto à integridade dos sujeitos. Por outro lado, se os nomes não são mantidos, ao devolver aos/às participantes os resultados de pesquisa, as crianças podem não se reconhecer, uma vez que seus nomes (marcas de suas identidades) foram suprimidos e, portanto, elas teriam sua “autoria negada e, no lugar desta importante autoria, mais uma vez foram mantidos anônimos” (KRAMER, 2002, p. 50). Nesse sentido, Kramer (2002, p. 52) postula que “no caso de pesquisas com adultos, uma assinatura aposta a um documento assegura aparentemente que o pesquisador está autorizado a usar a imagem e o protege na sua divulgação”. Entretanto, quando se trata de pesquisas com crianças – e que as têm como coautores – quem de fato autoriza o uso de nomes e imagens nas pesquisas?

Agostinho (2008) postula que deve existir uma simetria ética entre crianças e adultos, isto é, as mesmas posturas éticas adotadas em relação aos adultos devem ser simetricamente adotadas com as crianças. Portanto, uma vez optando por desenvolver um estudo com crianças, priorizamos a privacidade e confidencialidade das mesmas (AGOSTINHO, 2008).

Nesse sentido, os nomes dos/as participantes foram substituídos por pseudônimos. 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 que 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, ofereceu-se 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, eles foram informados aos pais na reunião de encerramento do primeiro semestre de 2012.

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA EXPERIÊNCIA DAS CRIANÇAS EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Na interlocução que se estabeleceu com o grupo de crianças em questão, pôde-se perceber que, de modo geral, algumas das experiências infantis mais significativas desenvolvidas no âmbito da UMEI são habitualmente construídas pelas crianças na articulação com experiências oriundas de situações vivenciadas fora do ambiente escolar.

Essa articulação com as experiências passadas ou passíveis (e desejáveis) de serem vivenciadas futuramente funciona como uma espécie de ampliação, obedecendo ao princípio da continuidade das experiências, assim como Benjamin sugere no ensaio "Sobre o Programa de Filosofia Futura". Nesse sentido, o surgimento das experiências vividas no interior da instituição de cuidados e educação destinados às crianças menores de seis anos está condicionado à junção de outras experiências advindas de outros espaços institucionais, portanto, sociais.

Nas seções a seguir, apresentam-se os elementos característicos das experiências que as crianças, com as quais se relacionaram no momento da empiria, constroem no interior da Instituição de Educação Infantil.

RELAÇÕES COM OS ARTEFATOS

Observou-se que, para além da ampliação das experiências, as crianças realizam articulando vivências anteriores àquelas vivenciadas na UMEI e também situações previstas ou desejadas de serem vividas por elas em momentos futuros. As crianças constroem suas experiências, em algumas situações, nas relações que estabelecem com os artefatos presentes ou construídos no interior da instituição. O episódio a seguir ilustra essa situação:

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 de aula, 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 parece evidenciar seu total envolvimento com a situação, com a atividade e por meio da criação de um objeto/artefato provavelmente carregado de afeto. Nesse momento, ela propôs e viveu um isolamento do grupo. Todo o seu corpo estava na atividade – na confecção do cartão – que, provavelmente, ligava-se às possíveis experiências posteriores a serem vividas no momento da entrega do cartão para a mãe. Contado o tempo de realização da primeira etapa da atividade (quando todas as crianças participaram e que durou aproximadamente 25 minutos) e o tempo que a menina ficou sentada sozinha concentrada na feitura de seu cartão (que gira em torno de 25 minutos), totaliza um montante de 50 minutos aproximadamente, o que contraria o imaginário coletivo presente nas instituições de Educação Infantil, que postula a ideia de que as crianças possuem pouca concentração e que, por isso, as atividades na Educação Infantil têm de ser atividades rápidas.

Figura 1: A professora permite que Ana termine seu cartão enquanto as outras crianças brincam



Fonte: Extraída das filmagens de campo.

Figura 2: Ana termina seu cartão, sozinha, enquanto as demais crianças brincam



Fonte: Extraída das filmagens de campo.

Nessa atividade, Ana não foi a única criança a vivenciar uma experiência significativa com a confecção de um cartão para a mãe. Outras crianças, de modo distinto, também expressaram outras formas de envolvimento em relação à confecção de um objeto repleto de afeto para ser entregue às mães. Paula Beatriz, por exemplo, ao término da confecção de seu cartão, exclama ao pesquisador com um sorriso de orgulho no rosto: *“Autor, 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 atividade e a associação 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 que ali está para utilização por parte das crianças 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).

Tanto Ana e Paula Beatriz quanto Marcus demonstraram, cada qual a seu jeito, formas particulares de como a experiência de confeccionar um determinado artefato – no tocante a um cartão para suas mães – foi significativa, uma vez que tal objeto se configura como uma atividade carregada de afeto e de emoções que poderá ser ampliada nas experiências posteriores de entrega do objeto. Nesse sentido, percebe-se, frente à peculiaridade das formas com que cada criança propõe as próprias formas de envolvimento, de participação e de significância em relação à confecção do cartão, a complexa sutileza que envolve a experiência infantil.

RELAÇÕES INTERGERACIONAIS

Outra dimensão das experiências vividas no âmbito da Instituição de Educação Infantil diz respeito ao caráter relacional das experiências que são desencadeadas a partir das relações com os adultos (professoras ou não), ou das relações entre as crianças, princípio este que Sarmiento (2002) nomeia como interatividade das culturas da infância. Nesse sentido, as crianças buscam construir uma espécie de ampliação de suas experiências a partir das relações com as professoras (que podem ser atividades propostas ou não pela mesma). O episódio a seguir descreve essa afirmação:

A professora Bruna apresenta às crianças a proposta do dia dizendo que elas iriam brincar de bingo de letras e, após a brincadeira, iriam escrever as letras sendo que, em seguida, poderiam brincar. A professora, então, entrega as cartelas e as tampinhas para as crianças marcarem as letras sorteadas. As crianças então começam a repetir: "BINGO, BINGO, BINGO..." a professora as incentiva a examinarem o objeto perguntando sobre a cor, quantas letras cada cartela possuía, etc.

A professora combina com as crianças que a brincadeira iria durar até a segunda criança completar sua cartela. A professora então escreve no quadro: "BINGO"; e logo abaixo coloca "1º" e deixa lugar para escrever o nome da criança campeã; abaixo escreve "2º" e também reserva espaço para escrever o nome da criança. Márcio questiona a professora por que ela não havia escrito o "M" de seu nome e a mesma responde que não escreveu porque aquelas palavras não tinham a letra "M", mas se ele batesse o jogo, escreveria todo o nome dele no quadro.

Começa a brincadeira e quando sorteia a primeira letra, ela pergunta qual era e as crianças não sabiam, mas apontam para o painel atrás das mesas que tem o alfabeto para a letra "Q". Assim acontece durante toda a atividade: quando não sabiam o nome

da letra recorriam ao painel; quando sabiam, associavam sempre ao nome de uma das crianças ("M" de Márcio, "A" de Ana, por exemplo).

A primeira criança a terminar o jogo é Paula Beatriz. A professora escreve o nome da menina no quadro no espaço reservado para o primeiro lugar. Em seguida escreve o de Gabriel que é a segunda criança a bater. As crianças insistem com Bruna para a brincadeira prosseguir e ela então coloca no quadro espaço para o terceiro lugar. A terceira criança a completar sua cartela é Júlio. Márcio, insatisfeito pede à professora para que a brincadeira continuasse. A professora concorda em prosseguir, mas alega que as próximas crianças a bater não teriam o nome colocado no quadro. O menino e as demais crianças concordam e reiniciam a brincadeira. Márcio é a próxima criança a bater. Levanta-se da cadeira, estica os braços e começa a gritar: "EEEEEEEE...", impedindo a professora de prosseguir cantando novas letras. Exige da professora que coloque seu nome no quadro e nesse momento Ana também bate. Ela explica que não escreveu o nome dele porque o combinado era de escrever apenas o nome das três primeiras crianças. Renegocia com a turma e escreve a classificação total das crianças que bateram o jogo (notas do caderno de campo – 15/05/2012).

Esse episódio apresenta algumas nuances que envolvem não só a interatividade, mas também a ampliação e o caráter situado da experiência infantil por parte das crianças. A primeira delas diz respeito à influência do ambiente (e às trocas que tais ambientes possibilitam) na construção da experiência infantil. Assim que a professora começa a sortear as letras para que as crianças marquem em suas cartelas, elas buscam, em um painel construído na parede lateral da sala, o reconhecimento das letras que elas não conheciam. Cabe ressaltar que, na sala de aula em que se realizou a observação empírica desse estudo, a grande maioria dos materiais, brinquedos e outros objetos (bem como os murais) encontravam-se ao alcance das crianças. Isso leva a crer na relevância dos espaços e dos ambientes da Instituição de Educação Infantil (em suas múltiplas dimensões que vão da infraestrutura à dimensão relacional) para a construção das experiências das crianças. Para Barbosa (2006), o espaço físico das instituições de Educação Infantil, quando bem estruturado e organizado, contribui para o desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e que, por intermédio de sua opulência, "desafia permanentemente aqueles que o ocupam" (p. 120). Nesse episódio, percebeu-se que a organização do espaço da sala de aula (com a presença de um quadro com as letras) proporcionou um maior envolvimento das crianças na brincadeira, as quais poderiam utilizar as informações contidas no quadro para jogarem.

Figura 3: Márcio comemora ao bater o bingó



Fonte: Extraída das filmagens de campo.

Outra nuance que envolve esse episódio diz respeito à intervenção das crianças na proposta da professora, que inicialmente havia proposto escrever no quadro apenas os nomes das duas crianças que primeiro completassem sua cartela. O envolvimento na atividade faz com que as crianças solicitem à professora a continuidade do jogo e a docente concorda em registrar mais um nome (Júlio – terceira criança a bater). Márcio, que havia perguntado à professora “o porquê” de ela não ter escrito no quadro a letra “M” de seu nome, insiste novamente com ela para continuarem o jogo, uma vez que faltavam poucas letras para o menino completar sua cartela e Bruna havia lhe prometido escrever o nome dele em toda a sua extensão se o mesmo ganhasse o jogo. Nesse sentido, a partir da aderência do menino à situação vivida, parece que o jogo só terminaria para ele quando completasse a cartela. Assim que o menino a completa, levanta-se e começa a gritar: “EEEEEE”; o que impede a professora de continuar a brincadeira. A professora, então, tem que reformular o jogo e assim escreve no quadro o nome de todas as crianças envolvidas no bingo como uma espécie de classificação geral. Percebe-se, portanto, que a ação das crianças (em querer continuar jogando) fez com que a professora reformulasse a proposta algumas vezes, a partir do envolvimento delas no jogo (se antes só iriam ser escritos no quadro os nomes das duas primeiras crianças a completarem suas cartelas, ao término da atividade o nome de todas elas estava escrito lá).

Partindo do pressuposto de que a maioria das relações desencadeadas no âmbito da Educação Infantil é conduzida pelos adultos que ali convivem com as crianças, não se pode perder de vista que as ações das crianças somente

são possíveis quando o ambiente da Instituição de Educação Infantil (em sua dimensão relacional) proporciona e permite maior liberdade de escolha por parte delas. Em outras palavras, a participação das crianças nas situações que dizem respeito à construção de suas próprias experiências está condicionada aos limites que são dados pelos adultos que organizam os contextos relacionais de educação e cuidado destinados às crianças menores de seis anos.

RELAÇÕES INTRAGERACIONAIS

As crianças ainda demonstraram realizar um *continuum* das experiências significativas que surgem das relações intrageracionais, conforme se percebe nas situações descritas a seguir:

Gabriel percebe que as crianças ainda estão envolvidas com a brincadeira com as letras e decide, então, brincar sozinho. Ajoelha-se no chão e começa a imitar um cachorro (brincadeira frequentemente realizada por ele e outras crianças da turma), mas ninguém lhe dá muita atenção. Engatinha para o lado de Marcus (com quem costuma brincar) e finge que iria mordê-lo. Marcus se desvia de Gabriel, sorri e começa a brincar com o amigo de cachorrinho. Sem nenhum dos dois meninos pronunciar uma única palavra iniciam uma nova brincadeira em sala (que será adensada com a participação de outras crianças) (notas do caderno de campo – 24/05/2012)

Conforme sugere o episódio apresentado, as crianças habitualmente brincam de filhotes em sala de aula. Claro que na brincadeira de filhotes – que se assemelha a uma brincadeira de casinha que possui como personagens uma família de cachorrinhos – todas (ou quase todas) as crianças da turma brincam, havendo uma variação das crianças que brincam em determinados dias. Porém, nas observações realizadas, percebeu-se que existe uma base de crianças que geralmente propõe o brincar e que está presente em quase todas as ocorrências da brincadeira em nossas observações (Gabriel, Marcus, Júlio, Ana, Maria Clara e Paula Beatriz). Nesse sentido, parece que se torna comum entre eles brincar de filhotes e basta apenas um agachar e um latido de mentira, numa espécie de convite corporal, para solicitar a presença do/a outro/a para brincar assim como Gabriel faz. O mesmo pode ser percebido em outro episódio que envolve o grupo de crianças citado:

Ana se levanta e pergunta à auxiliar se a professora Bruna não iria chegar. A auxiliar lhe explica que hoje a professora não viria. Ana, Maria Clara e Gabriel deixam a mesa e vão para debaixo da bancada onde costumam brincar com outras crianças de filhotes. Marcus, ao ver a nova brincadeira dos/as colegas, fica de longe a observar. Quando percebe que Gabriel se levanta, Marcus se agacha e finge rosar para Gabriel como

se ele fosse um cachorro. Gabriel, por sua vez, entende o convite do colega e inicia imediatamente a brincadeira de filhotes. Outras crianças que observavam a interação dos dois meninos entendem a brincadeira e começam a engatinhar também. A brincadeira de filhotes, então, se adensa e se transforma em pega-pega pela sala de aula, mas é interrompida pela auxiliar, que está a substituir a professora regente, que pede que todos se assentem em seus lugares (extraído das filmagens do caderno de campo – 31/05/2012)

Coutinho (2012) fala 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).

Nesse sentido, as considerações dessas autoras proporcionam a reflexão de que, em função da expressividade corpórea das crianças no que tange à experiência infantil, é fundamental entender como elas se apropriam das inúmeras linguagens das quais dispõem (dentre elas a corporal) para se compreender os modos como elas afetam e são afetadas pelas experiências (individuais e coletivas) vivenciadas na Instituição de Educação Infantil. Desse modo, sendo a corporeidade das crianças o lócus do registro da experiência infantil, um território sensível, assim como propõe Larossa (2002), é preciso atentar para as múltiplas linguagens, dentre elas, as do corpo, pelas quais as crianças informam suas experiências.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

Os dados de pesquisa aqui produzidos juntamente ao grupo de crianças conduzem a refletir acerca da complexidade sutil presente na construção das experiências infantis. Tais experiências são sociais na medida em que as crianças buscam compreender aquilo que vivenciam (ou vivenciaram) na relação com outras crianças, com adultos e/ou com o mundo cultural circundante (em seus aspectos materiais e simbólicos).

A 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.

Desse modo, as crianças, ao agirem, criam um modo próprio 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.

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). Nessa perspectiva, as crianças constroem campos de experiência, ou seja, 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.

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 lhe 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 lhe 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).

O fato de Daniel 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 não obteve).

O fato de ter viajado e passado mal no trajeto se configurou para Marcelo como uma experiência significativa, a qual, no momento de sua fala, 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 relatado. Nesse sentido, a partir do momento em que Marcelo narra para sua professora e demais colegas de turma o fato vivido por ele na viagem – utilizando-se, para tanto, da memória –, faz com que uma 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 o menino transforma sua experiência individual em uma experiência coletiva para a turma.

A ânsia de vômito – experiência marcante não só para crianças, mas também para adultos como nós – faz com que o menino articule a memória à sua narração no momento da roda de conversa, entretanto é preciso considerar também que a busca, na figura da professora (entendida por ele como alguém apto a ajudá-lo), por possíveis respostas para o problema do mal-estar está fortemente expressa em seu corpo, haja vista as inúmeras vezes que o menino se levanta para perguntar à professora. Se se considerar apenas as questões colocadas à professora pelo menino, estas, por si só, já apontam para possíveis situações em que as crianças buscam dar um sentido mais aprofundado às suas experiências sociais. A postura do garoto nesse episódio adensa ainda mais suas sinalizações, pode-se dizer, a partir da disposição corpórea de Marcelo ao realizar suas indagações, que ele está perguntando à professora “de corpo inteiro”.

Figura 4: Marcelo pergunta à professora



Fonte: Extraída das filmagens de campo.

Figura 5: Marcelo insiste em respostas com a professora



Fonte: Extraída das filmagens de campo.

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 construir 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.

COMO A NOÇÃO DE EXPERIÊNCIA AJUDA A COMPREENDER AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL? – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar compreender os elementos constitutivos da experiência infantil percebe-se que, ao se relacionarem no âmbito da Instituição de Educação Infantil, as crianças o fazem articulando as ações presentes a momentos vividos fora da escola e/ou desejáveis de serem vivenciados em ocasiões futuras, dando continuidade às suas experiências.

Desse modo, percebe-se que as crianças criam campos de experiência nos quais suas vivências presentes sofrem uma expansão relacional e temporal. Essa expansão (que pressupõe a continuidade das experiências) evidencia 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.

Considera-se que a explicitação e a compreensão das experiências das crianças no ambiente da Educação Infantil são importantes para o processo de sensibilização dos/as profissionais e pesquisadores/as da infância e da Educação Infantil no que concerne à 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).

Em suma, reconhecer a existência de tais campos implica, em certo sentido, 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; ouvir as palavras não ditas pelas crianças; ou seja, faz-se mister compreender as formas específicas pelas quais as crianças informam sobre suas experiências, que são ditas, muitas vezes, pelas vias não verbais e, dentre elas, a via da linguagem corporal.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

AGOSTINHO, K. A. Pesquisa com crianças em contextos pré-escolares: reflexões metodológicas. In: **32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. ANPEd: Caxambu, 2008. Anais eletrônicos. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4062-Int. Acesso em: novembro de 2010.

ALDERSON, P. Children as researchers: the effects of participation rights on research methodology. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Eds.) **RESEARCH WITH CHILDREN**: perspectives and practices. London: Routledge, 2008 (second edition). p. 271 – 290.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. v. I: Magia e técnica: arte e política. São Paulo: Brasiliense, 2011a.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. v. III: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 2011b.

BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, W. 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, M. 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, W. A. A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz de Conta” das Crianças. In: **Educação Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, 2002; p.113-134.

CORSARO, W. A. 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, W. A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

COUTINHO, A. S. 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.

FERRIS, D. S. “On the Program of the Coming Philosophy” (1918). In: FERRIS, David S. **Introduction to Walter Benjamin**. Cambridge University Press. United States of America: New York. 2008 p.p. 42 – 45.

GAGNEBIM, J. M. 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, C. **A interpretação das culturas**. I. ed., 13ª reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

KRAMER, S. AUTORIA E AUTORIZAÇÃO: questões éticas na pesquisa com crianças. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Nº 116, 2002; p. 41-59.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. 19, (2002). p. 20-28.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade – Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 112, março 2001.p. 33-60.

MÜLLER, F.; CARVALHO, A. F. Ética na pesquisa com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, Fernanda. **INFÂNCIA EM PERSPECTIVA**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. p. 65- 84.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma Sociologia da Infância: contribuições para o debate. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. esp. jul./dez. 2002. p. 137-162.

ROCHA, E. A. C. 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, M. J. **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, M. J. Gerações e alteridade: interrogação a partir da Sociologia da Infância. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.26, n.91, maio/ago.2005. p.361-378.

SARMENTO, M. J. 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, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Orgs.). **ESTUDOS DA INFÂNCIA: educação e práticas sociais – Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.**

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. 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.

SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do objeto e do olhar. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. nº 112, p.p. 7-31, março, 2001.

Artigo recebido em: 05/07/2015

Aprovado em: 06/11/2015

Endereço para correspondência:

Sandro Vinicius Sales dos Santos. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI Jatobá I, Rua Agenor Nonato, nº 08, Jatobá IV, Belo Horizonte, MG, CEP: 30664-210. *E-mail:* sandrovssantos@gmail.com

NOTAS

- 1 Este texto foi elaborado com base na dissertação defendida em agosto de 2013 no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG, intitulada: **"A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade": a perspectiva das crianças**

sobre a experiência de frequentar uma instituição de Educação Infantil.

- 2 Sirota (2001) considera que a emergência dos Estudos da Infância vai eclodir (tanto na França como em toda a Europa) a partir das análises de pesquisas dos *dispositivos* institucionais que dela se ocupam (como a família, a escola, a justiça, etc.).
- 3 Na visão de Walter Benjamin (2011a), a experiência se torna cada vez mais escassa na modernidade em função da incapacidade dos sujeitos de narrarem acontecimentos memoráveis, em função dos avanços tecnológicos característicos do progresso desse período, os quais acabam por minimizar a memória coletiva dos sujeitos. Isso ocorre porque a experiência individual em períodos históricos precedentes à era capitalista se tornava, por meio da narrativa e da memória, uma experiência coletiva e, a partir da modernidade, a experiência se torna cada vez mais individual, uma "experiência vivida", isolada. Desse modo, ao se analisar a teoria crítica da cultura "a contrapelo", percebe-se que, para Benjamin, a reconstrução da experiência requer uma reformulação da narratividade e da memória coletivas.
- 4 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 da observação participante, isto é, das notas em caderno de campo e dos registros audiovisuais.
- 5 Nome fictício atribuído à Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI pesquisada.