



**A EXPERIÊNCIA DE INFÂNCIA EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
Percepções de professores que atuam com crianças de 4 anos de idade no
município de Videira/SC**

Francini Carla Grzeca¹; Gabryelle Pazin²; Viviane Dias³

INTRODUÇÃO

Investigar as experiências de infâncias nos espaços de educação institucionalizada representa uma das preocupações que a área da infância possui na atualidade. O interesse em pesquisar a infância e a educação infantil é relativamente recente, “de certo modo, demorou para que as Ciências Sociais e Humanas focassem a criança e a infância como objetos centrais de suas pesquisas” (NASCIMENTO ET AL, 2008, p. 49). No entanto, nos últimos anos muitas pesquisas têm se ocupado em conhecer o fenômeno da infância e os processos educativos que a constitui, sobretudo como a infância é produzida nos espaços de interação social da contemporaneidade. Deste modo, a presente pesquisa objetivou investigar a percepção dos professores sobre as experiências de infâncias das crianças que frequentam instituições de educação infantil no município de Videira/SC.

Buscar identificar a percepção docente quanto as infâncias vividas nas instituições em que trabalham, implicou em problematizar a concepção que estes profissionais possuem sobre a função social da educação Infantil, sobre o significado que estes atribuem a infância e suas referências formativas. Conhecer de forma sistemática a realidade da educação infantil local, os saberes e práticas dos profissionais que mediam as ações educativas, representa a possibilidade de construir conhecimentos que podem auxiliar na formação inicial e continuada promovida a estes profissionais, e conseqüentemente, na qualificação da experiência formativa vivida nas instituições de educação infantil. Portanto, tal

¹ Professora Orientadora do Instituto Federal Catarinense, Campus Videira. Curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: francini.grzeca@ifc.edu.br

² Aluna do Instituto Federal Catarinense, Campus Videira. Curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: gabryelle_pazin@hotmail.com

³ Aluna do Instituto Federal Catarinense, Campus Videira. Curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: vividias.xd@gmail.com



pesquisa configura-se como estratégia para a construção de conhecimentos sistematizados sobre o contexto da educação infantil no município de Videira, contribuindo para a melhoria da qualidade das práticas desenvolvidas nestes espaços.

Para entender a eminente discussão sobre as experiências de sociabilidade na infância, buscou-se respaldo teórico na área da Sociologia da Infância. Por sua vez, a palavra experiência, parece uma palavra qualquer e por isso é usada habitualmente sem levar em consideração sua gama de viabilidade. Entretanto, segundo Jorge Larrosa (2011, p. 04) “é necessário pensar a experiência e *desde* a experiência apontar para alguma das possibilidades de um pensamento da educação”. Para o autor a palavra experiência significa “*isso que me passa*” (LARROSA, 2011, p. 05). Ao desmembrá-la de forma minuciosa, Larrosa (2011) explica que ela está vinculada à um acontecimento, um sujeito e um movimento. Tendo em vista que, o “*isso*” se refere a um acontecimento que não depende de mim e, portanto, está fora de mim; o “*me*” compete ao sujeito, ou seja, o lugar onde acontece a transformação ou a formação; o “*passa*” indica movimento, pois é uma passagem que se presume um risco que deixa um sinal. Diante disso, pode-se dizer que a experiência é algo particular de cada um, ou seja, cada sujeito tem a sua experiência (LARROSA, 2011). Para tanto, o sujeito da experiência é passivo, pois recebe e dá lugar para a experiência de forma atenciosa, não sendo portanto, um sujeito prático. Utilizando-se das palavras de Larrosa (2011, p. 23), “a experiência não está do lado da ação, ou da prática, ou da técnica, mas do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, exposição”.

Além disso, a Sociologia da Infância tem contribuído para romper com a visão de criança abstrata generalizada e de infância unitária, bem como superar as teorias tradicionais de socialização, pautadas no processo de interiorização das normas da cultura. Tal corrente teórica concebe esta fase da constituição humana a partir de sua especificidade, das formas próprias de construção de inteligibilidade, comunicação e expressão. Concepções estas, que provocam a problematização da experiência de infância que as instituições de Educação Infantil historicamente têm promovido por meio de suas propostas pedagógicas que visam a acomodação dos



sujeitos à norma da cultura vigente.

Tal abordagem teórica subsidia a reflexão sobre os processos de socialização dos infantis na conjuntura social atual. Ajudando na compreensão do que significa ser criança e viver a infância na atualidade, pois aponta para a superação de concepções tradicionais que concebem a criança de forma idealizada e romântica, regida por uma educação familiar, entendendo a criança da atualidade, inserida em diversas dimensões que atuam na socialização dos infantis.

Se até meados do século XX as sociedades eram mais fechadas e as socializações infantis aconteciam de maneira controlada, pois os pequenos ficavam expostos basicamente à socialização realizada pela família, as sociedades contemporâneas são extremamente diferenciadas e possuem poucas condições de estabilidade nos seus procedimentos de socialização. Os atores sociais são socializados, desde tenra idade, em diferentes espaços como a família, a creche, o grupo de colegas, a televisão e as diversas culturas (BARBOSA, 2007, p. 1063).

Para esta concepção, a criança deixa de ser entendida como sujeito passivo do processo de inserção social, para assumir certo protagonismo, migra da condição de “menor” tutelado, para um novo lugar social. Nesta perspectiva, a inserção no mundo da cultura acontece de forma ativa, a criança desde muito pequena atua no processo de socialização produzindo relações sociais, conhecimentos e aprendizagens. Entende-se que a inserção no mundo pela criança, não ocorre pelo processo de transmissão e assimilação do modo de vida, dos valores e dos conhecimentos do grupo social em que a criança ingressa, concepção que subsidiou os pressupostos educacionais tradicionais, que objetivaram a normatização da criança a sociedade, tornando adultos adaptados.

Para tanto, a presente análise parte do entendimento para o conceito de infâncias, no plural, pois compreende a infância na pluralidade de socializações, na família, escola, grupo social, que possibilitam diferentes experiências de infâncias e como experiência social e pessoal constitui diferentes identidades. Estas assertivas implicam em considerar as experiências de infâncias nos espaços institucionalizados, superar a dicotomia assistencialismo/preparação, pensar a prática pedagógica em nova perspectiva afim de incorporar os conceitos apresentados por esta abordagem teórica na promoção de experiências de infâncias significativas. Estas preocupações quanto as práticas pedagógicas nos espaços de



Educação Infantil, sobre as experiências de infâncias vividas pelas crianças na atualidade em espaços de educação coletiva, colocam-se como uma discussão necessária e urgente na área educacional devido a obrigatoriedade de escolarização a partir de 4 anos de idade pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Se antes a matrícula de crianças na Educação Infantil era um direito da criança e/ou necessidade dos pais, agora a matrícula é obrigatória para todas as crianças a partir dos 4 anos de idade. Isto significa que na totalidade as novas gerações terão suas infâncias marcadas por esta experiência social.

Deste modo, a partir das considerações teóricas apontadas a problemática levantada nesta pesquisa visou questionar as experiências de infância vividas pelas crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil. Quais experiências de sociabilidade tem marcado a constituição destes sujeitos que, devido ao modo de organização social tem passado grande parte do tempo de criança em espaços institucionalizados. A fim de problematizar o modo como estas crianças estão vivenciando suas infâncias nas instituições de educação infantil.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para que fossem atingidos os objetivos propostos pelo presente estudos foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual caracteriza-se por compreender em profundidade dados de difícil mensuração de um determinado grupo de indivíduos em relação a um assunto específico. Segundo Chizzoti (1995, p. 79),

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Este tipo de pesquisa possibilita uma leitura direta sobre a realidade analisada. Conforme Neto (1994), na pesquisa qualitativa, o trabalho de campo



passa a ser uma possibilidade de aproximação com aquilo que se deseja conhecer e estudar, além de criar um conhecimento que parte da realidade presente no campo.

Tendo como problemática de pesquisa a percepção de professores da Educação Infantil sobre as experiências de infâncias nestas instituições de ensino no município de Videira, o tipo de metodologia empregada para a aproximação com o objeto de estudo foi a pesquisa de campo. A escolha por esta abordagem implicou em uma atenção teórica-metodológica com o assunto explorado, possibilitando que o conhecimento construído pelo trabalho analítico partisse do contexto da realidade investigada. Para Severino (2007) a pesquisa de campo possibilita uma abordagem mais ampla ao objeto de pesquisa, já que ele é abordado em seu ambiente próprio.

Por se tratar de um importante componente para a realização da pesquisa de campo em caráter qualitativo, o instrumento escolhido para a coleta de dados, foi a entrevista. Ribeiro (2008, p.141) trata a entrevista como,

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistados.

Consequentemente, a entrevista permite ao pesquisador extrair uma grande quantidade de dados possibilitando um trabalho mais rico, obtendo informações que ainda não foram encontradas em registros e fontes documentais. Nesta perspectiva, Moreira e Calfe (2008, p.169) destacam que “ela também oferece uma oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta quando for necessário”. Além disso, a entrevista semiestruturada foi utilizada como instrumento de coleta de dados, pela possibilidade de liberdade que ela oferece ao entrevistado, mas ao mesmo tempo, assegura um certo controle ao entrevistador na possibilidade em retomar a entrevista aos pontos pertinentes à pesquisa.

Considerando, a obrigatoriedade da frequência em instituições de Educação Infantil de crianças a partir dos quatro anos de idade, o grupo de sujeitos de interesse desta pesquisa foram professores que atuam em turmas de Pré I, que atendem crianças nesta faixa etária, de 4 anos. A fim de conhecer melhor os processos e percepções dos entrevistados quanto ao contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil em Videira, possibilitando



diagnosticar os saberes docentes sobre as experiências de infâncias vividas nestas instituições. Deste modo, foram direcionadas perguntas para quatro⁴ professores da rede municipal. Utilizando-se como critérios para a definição dos sujeitos da pesquisa: a) ser professor efetivo da rede municipal de Videira e; b) estar atuando em turmas de Pré I. Vale ressaltar que, tomou-se cuidado para que um clima de descontração se mantivesse presente durante a efetivação das entrevistas, buscando um espaço de conversa informal. Permitindo, a cada um dos sujeitos da pesquisa, sentirem-se abertos para realizarem comentários acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil, assim como, das experiências de infâncias construídas nestes espaços de educação institucionalizada.

Diante destes pressupostos, foi estabelecido um contato inicial com a Secretaria Municipal de Educação de Videira, a qual forneceu uma lista contendo o nome completo, telefone para contato e local de atuação dos profissionais. A escolha pelos participantes procurou envolver uma diversidade de modalidades do atendimento na Educação Infantil, como também, abranger unidades educacionais que apresentavam realidades diversificadas. Assim, foram entrevistados professores que atuavam em Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) localizados em diferentes pontos do município e, que atendiam os critérios apresentados para a participação.

As entrevistas aconteceram durante o mês de Março/2018 e, foram agendadas previamente, através de ligações telefônicas. Juntamente com a realização das perguntas, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado a partir dos indicativos do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense (IFC). Assim, mediante aceitação dos atores da pesquisa, as entrevistas foram registradas com o uso de gravador, objetivando garantir a autenticidade dos depoimentos.

Após a realização das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, e para a construção do diagnóstico das informações coletadas, foi realizada a transcrição dos dados, tentando levar em consideração todos os assuntos abordados no momento da entrevista. Pois, conforme Moreira e Caleffe (2008, p. 186) explicam “independente da forma de registro da entrevista, as manifestações dos

⁴ Foram realizadas entrevistas somente com quatro professores, pela disposição deles em participar do estudo.



entrevistados devem ser transcritas literalmente”. Mesmo sabendo que este processo foi cansativo e lento, ele foi essencial para que houvesse a familiarização com os dados coletados. Posteriormente, aconteceu a análise dos elementos coletados, podendo esta ser descrita como o ponto alto da pesquisa.

O próximo passo após a transcrição das entrevistas é analisar os dados, o que na verdade constitui o ponto culminante da pesquisa. Nesse estágio o pesquisador começa a pensar na explicação, na avaliação e nas possibilidades de sugerir formas de mudanças, porque ele formou ideias, desenvolveu noções e pensamentos a respeito dos dados coletados (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p. 186).

Já o método utilizado, para que a análise fosse construída, foi a análise de conteúdo. Moroz (2006) explica que existem três etapas essenciais, para este tipo de análise: a) pré-análise, com o objetivo de construir um montante de categorias descritivas, perante diversas leituras do material e perante a busca de unidades de significado; b) explorar o material, com o objetivo de categorizá-lo e codificá-lo; c) uma nova exploração do material, com o intuito de reagrupar os dados, para posteriormente analisar perante pressupostos teóricos. Utilizando como forma de sistematizar os conteúdos e resultados da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerar as experiências de infâncias nos espaços institucionalizados, superando a dicotomia assistencialista/preparatória, incide sobre pensar a prática pedagógica através de uma nova perspectiva, afim de incorporar os recentes estudos apresentados pela Sociologia da Infância na promoção de experiências de infâncias significativas. Estas preocupações quanto as práticas pedagógicas nos espaços de educação infantil, sobre as experiências de infâncias vividas pelas crianças na atualidade em espaços de educação coletiva, colocam-se como uma discussão necessária e urgente na área educacional, devido a obrigatoriedade de escolarização a partir de 4 anos de idade pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Se antes a matrícula de crianças na Educação Infantil era um direito da criança e/ou necessidade dos pais, agora a matrícula é obrigatória para todas as crianças a partir dos 4 anos de idade. Isto significa que na totalidade as novas gerações terão suas



infâncias marcadas por esta experiência social.

Desta forma, primeiramente faz-se necessário, marcar as concepções acerca de infância e de criança. O conceito de infância está relacionado a um determinado tempo e espaço, sendo histórica e socialmente construído. A partir dessa visão, quanto mais se conhece a criança e o seu contexto, mais se entende sobre o seu processo de desenvolvimento, pois ela carrega influências marcantes do meio no qual está inserida. Esta discussão parte do princípio de que a infância é uma construção social, e que a criança, como todas as pessoas, é produto e produtora de cultura. Conforme Barbosa (2014, p. 663) explica,

As culturas infantis são transmitidas e reelaboradas geracionalmente, isto é, elas permanecem na história, contaminam-se por meio do contato com os diversos grupos sociais, étnicos, religiosos, de gênero etc. e são, permanentemente, recriadas pelas gerações mais novas. Elas caracterizam-se por estarem relacionadas aos contextos de vida cotidiana das crianças e têm como base elementos materiais presentes em suas vidas, como os objetos da casa, brinquedos, livros, materiais, ferramentas e tecnologias que mediam suas relações com o mundo, assim como os elementos simbólicos que provêm das comunidades, das famílias, da cultura de brincadeiras, da mídia e da escola.

A análise histórica da infância realizada por Philippe Ariès (1978) aponta para o reconhecimento sobre a visão de infância, a qual até meados do século 16, conforme o autor explica, era inexistente. Ou seja, de um ser sem importância, quase imperceptível, a criança num processo secular, passa a ocupar um maior destaque na sociedade. Para o autor, na Idade Média a criança era vista como um adulto em miniatura, assim que pudesse realizar algumas tarefas, ela era inserida no mundo adulto, sem nenhuma preocupação em relação à sua formação enquanto um ser específico, sendo exposta a todo tipo de experiência. Segundo Ariès (1978), até o século XVII, a socialização da criança e a transmissão de valores e de conhecimentos não eram asseguradas pelas famílias. A criança era afastada cedo de seus pais e passava a conviver com outros adultos, ajudando-os em suas tarefas, passando direto para a vida adulta.

Com as reformas religiosas católica e protestante um novo olhar sobre a criança ganha destaque no contexto da elite da época. Passaram a ganhar importância para família as relações de afetividade e valorização à educação, que promoveu a busca pela escola. Ariès (1978, p. 33) destaca que a

(...) afetividade era demonstrada, principalmente, por meio da valorização



que a educação passou a ter. A aprendizagem das crianças, que antes se dava na convivência das crianças com os adultos em suas tarefas cotidianas, passou a dar-se na escola. O trabalho com fins educativos foi substituído pela escola (...). As crianças foram então separadas dos adultos até estarem “prontas” para a vida em sociedade.

No século XVIII, além da educação, a família passou a se interessar pelas questões relacionadas à higiene e à saúde da criança, o que levou a uma considerável diminuição dos índices de mortalidade infantil. Segundo Ariès (1978), a infância não foi sempre vista da mesma maneira, as visões sobre ela são construídas social e historicamente. Nesta perspectiva, a criança é vista como sujeito inserido em relações sociais mais amplas, de determinado tempo e espaço, apropriando-se de valores e comportamentos de acordo com o contexto em que está inserida. Arroyo (1994, p. 17) destaca que “a infância não existe como categoria estática, como algo sempre igual. A infância é algo que está em permanente construção”. Assim, pensar a infância na contemporaneidade implica entendê-la pela perspectiva histórica cultural. Ou seja, o conceito de infância repercute fortemente no papel da Educação Infantil, pois redireciona todo o atendimento prestado à criança, e tal conceito tem sua evolução marcada pelas transformações sociais que originaram um novo olhar sobre e a partir da criança.

Com a reorganização da sociedade provocada pelos avanços da modernidade, constrói-se a identificação da infância como o primeiro ciclo da vida humana. Ou seja, a consciência social sobre a importância da infância, construída a partir da modernidade, deslocou gradativamente a percepção de criança pequena do lugar de irracional para o status de aprendiz, de sujeito ativo e participante. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) a criança é vista como um sujeito do processo de construção, ou seja, é o centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas, por elas estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere.

A exemplo disso, a criança teve seu reconhecimento e afirmação como sujeito de direitos, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), a qual estabelece a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica. “A educação infantil deve ser oferecida em creches, ou entidades



equivalentes, para as crianças até três anos de idade, e em pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade” (LIBÂNEO; OLIVEIRA & TOSCHI, 2012, p. 346). Seu intuito é o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Entretanto, quase 20 anos após a publicação da LDB, que legislou e reconheceu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, ainda existe contradições no que se refere às práticas e no entendimento no que concerne à função pedagógica desses espaços.

O status assumido pela Educação Infantil com as legislações dos anos 80 e 90 do século passado, representa um avanço significativo e ao mesmo tempo um desafio para a área, Oliveira (2011 p. 35) aponta que “essa condição, ao mesmo tempo em que rompe com a tradição assistencialista presente na área, requer um aprofundamento do debate acerca de quais seriam os modelos de qualidade para a educação de crianças pequenas”. A inserção da educação infantil no sistema de educação básica brasileira transfere a educação de crianças pequenas do assistencialismo para o plano educacional. Oliveira (2005, p. 80) complementa afirmando que, “essa foi uma conquista histórica, pois tirava as crianças pequenas e pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social”. Pedagogicamente, incorporam-se às práticas dessas instituições concepções mais educativas, respaldadas cientificamente por teorias pedagógicas que despontavam no cenário nacional.

A fim de colaborar para a construção de conhecimentos que possam contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas realmente significativas às crianças pequenas, a problemática levantada neste projeto visou questionar sobre as experiências de infâncias vivenciadas pelas crianças que frequentam as instituições de educação infantil do município de Videira/SC, através da visão dos profissionais docentes. Discorrer sobre práticas que privilegiem as experiências de infâncias significa entender a experiência como um processo que possui, em si, princípios de subjetividade, reflexividade e transformação (STRECK & GUSTSACK, 2014).

De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobre tudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de



experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem [...] nem o sujeito da educação, mas o sujeito da experiência (LARROSA, 2011, p. 06).

Para Jorge Larrosa (2002), a palavra experiência pode ser definida como sendo tudo o que acontece e mais, para ele a experiência é tudo que ocorre com o ser humano no sentido da vida. Assim, “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2002, p. 26).

Entretanto, através das entrevistas, os depoimentos dos profissionais remetem a contradições quanto as ações por eles desenvolvidas, definindo as experiências como atividades limitadas em possibilidades de experiência educativa. Conforme evidenciado a seguir:

Eu trabalho a questão da coordenação motora fina, mas agora de uma forma mais prazerosa, criando experiências em que a criança desenvolva esse lado (Sujeito 01, entrevista, 09 março 2018).

[...] eu dou uma experiência com nome, maternal ele vai tentar escrever a primeira letrinha, o pré I já vai ter que começar e sair escrevendo a primeira letrinha, o pré II já vai escrever o nome todo (Sujeito 02, entrevista, 16 março 2018).

Eu coloco um objetivo, não brincar de sei lá, das brincadeiras que a gente brincava de dança das cadeiras por exemplo, eu coloco um objetivo para essa experiência, de ter um porque, de saber o porquê está fazendo isso (Sujeito 03, entrevista, 23 março 2018).

Eu vejo a criança como um sujeito que está ali para receber o conhecimento, através das experiências que eu desenvolvo, contemplando as mais diferentes áreas do conhecimento (Sujeito 04, entrevista, 30 março 2018).

Em contrapartida, Larrosa (2002) explica que o saber da experiência não está vinculado com a verdade das coisas e sim, como ela acontece, “No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27).

E mais, aos docentes investigados parece que o trabalho desenvolvido por eles, nos espaços de educação da pequena criança, tem sido marcado por práticas, ora de caráter assistencialista, herança de sua origem, ora por práticas que atendem a uma escolarização precoce, influência das práticas do ensino fundamental. Conforme evidenciado no depoimento do Sujeito 02 (entrevista, 16



março 2018) “[...] a criança não pode só brincar na escola. A criança precisa aprender, a criança precisa ter limite, a criança precisa sair sabendo as pré-noções básicas”. Ou, no depoimento do Sujeito 03 (entrevista, 23 março 2018) “*Eu percebo que as crianças não carecem só do ensino, do educar, mas principalmente do cuidar*”. Entretanto, tomar a educação infantil por uma abordagem assistencialista ou preparatória para os anos iniciais do ensino fundamental significa negar a infância, expropriando as crianças daquilo que lhes é específico, a brincadeira e a imaginação, ou seja a experiência de infância. Pois, conforme Kramer (2014, p. 15) explica ao reconhecer o que é específico da infância “[...] seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura”.

Os sujeitos da pesquisa também deixam transparecer seu posicionamento quanto a ideia de uma prática pedagógica que toma o brincar como eixo de trabalho com crianças pequenas, tornando-se resistentes a este processo. Talvez, este posicionamento deva-se pela compreensão do brincar como atividade que se oponha ao aprender. No entanto, conforme Borba (2007) explica, a brincadeira deve ser aliada as práticas pedagógicas como experiência de cultura e constituição de culturas da infância, “essas duas perspectivas configuram o brincar ao mesmo tempo como produto e prática cultural, ou seja, como patrimônio cultural” (BORBA, 2007, p. 39). A criança cria cultura, brinca e é neste momento em que vive sua singularidade, dando sentido ao mundo. É pelo brincar que ela modifica a ordem e estabelece uma relação crítica e criativa com a tradição cultural, ou seja, a brincadeira é a forma pela qual a criança significa o mundo em perspectiva ativa (KRAMER, 2007).

Entretanto, ao que parece, o brincar entendido pelos sujeitos da pesquisa, é tomado como uma ação espontaneísta da criança e da prática docente, desprovida de sentidos pedagógicos, ou mesmo como atividade de aprendizagem mais prazerosa para as crianças. O ato do brincar parece ser utilizado como pretexto, para o aprendizado de um novo conteúdo ou competência, um brincar “didatizado”, conforme evidenciado a seguir:

Eu comecei a dar mais valor para as brincadeiras, para o resgate cultural e pelo fazer, pelo experimentar da criança, por aquela coisa de ele fazer sem se preocupar tanto [...]. Eu desenvolvo as atividades através de brincadeiras, jogos [...] (Sujeito 01, entrevista, 09 março 2018).



Eu proponho as experiências através de brincadeiras e, percebo que as atividades são muito mais prazerosas para as crianças assim (Sujeito 04, entrevista, 30 março 2018).

O brincar, o brinquedo, o jogo, utilizado como elemento instrucional nada se difere de outras práticas de ensino e são empregados apenas como recursos didáticos. Borba (2007) explica que, quando isso acontece perde-se o sentido da brincadeira e conseqüentemente a ludicidade, assumindo a função de treinamento e sistematização de conteúdos. “É preciso compreender que o jogo como recurso didático não contém os requisitos básicos que configuram uma atividade como brincadeira: ser livre, espontâneo, não ter hora marcada, nem resultados prévios e determinados” (BORBA, 2007, p. 43). Ou seja, quando a brincadeira é utilizada no processo de aprendizagem, a criança deve ser a protagonista desde momento, todavia, os depoimentos remetem ainda ao brincar como uma atividade orientada, aonde a criança é colocada em um papel de passividade, a partir das práticas organizadas pelos docentes.

Para a sociologia da infância a inserção da criança no mundo acontece justamente pelo brincar, atividade crítica e criativa da criança. Considerando que este processo de inserção ocorre pela observação da criança do mundo adulto e ressignificação deste em síntese própria expressando por meio do brincar “sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões” (BARBOSA, 2007, p. 1066). Neste sentido, a contribuição dos estudos da Sociologia da Infância para repensar a escolarização das crianças e os processos pedagógicos é justamente a possibilidade de entender a criança no meio das culturas infantis. Entender as crianças neste processo de inserção social por meio do brincar produzindo culturas de crianças, significando o mundo de modo singular e consensualizado, compartilhando significados, que permitem o brincar junto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, pode-se concluir que, o conceito de experiência tem-se apresentado com intensidade nas discussões da infância, em cursos de formação



inicial e continuada, em políticas educacionais, bem como, na construção de um currículo para a infância. Entretanto, o presente estudo indica a necessidade de aprofundamento do conceito de experiência na pequena infância pelos professores, pois pensar em práticas pedagógicas significativas e de qualidade para as crianças pequenas implica no “compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças a partir da ampliação das experiências, sem o caráter de uma finalidade cumulativa ou de terminalidade em relação à elaboração de conceitos” (ROCHE ET AL, 2016, p. 46).

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora S.A., 1978.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Significado da Infância**. In: I Seminário Nacional De Educação Infantil. Brasília: MEC, 1994.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas Familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, p. 1059-1083, out. 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles; MAGALHÃES, Solange. **Políticas Públicas para a Educação Infantil em Goiânia**: a luta por um projeto político-social. In: Trabalho apresentado no GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Anais da 28ª. Reunião Científica da ANPED. Caxambu, out. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt071456int.pdf>>. Acessado em: 12 mai. 2018.

_____, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília, Ministério da Educação, 1996.

_____. Lei nº 12.796, 04 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, Brasília, Ministério da Educação, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Revisão das Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB,



2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

_____. Formação de profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2014.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20 – 169, jan/fev/mar/abr 2002.

_____. Experiência, escola e educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04 – 27, jul/dez 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O Processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

NASCIMENTO, Cláudia Terra; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes. A construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 1, n. 1, p. 47 – 63, jan/jun. 2008.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira, Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Creches no Sistema de Ensino. In: Maria Lúcia de A. Machado (org.). **Encontros e Desafios em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, mai. 2008.



SEVERINO, Antônio, Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

STRECK, Niqueli; GUSTSACK, Felipe. Narrativas Docentes e Experiência na Educação Infantil. In: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação. Santa Cruz do Sul, 2014.