

Rayffi Gumercindo Pereira de Souza



Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
rayffi.ufcg@gmail.com

Leonardo Rolim Severo



Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
leonardorolimsevero@gmail.com

Maria Eulina Pessoa de Carvalho



Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
mepcarv@gmail.com

Submetido em: 15/02/2022

Aceito em: 10/04/2022

Publicado em: 10/06/2022



[10.28998/2175-6600.2022v14nEsp546-559](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp546-559)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

CRIANÇAS COMO PROPOSITORAS DE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGO COM A PERSPECTIVA DE JOHN DEWEY

RESUMO

Considerando os contextos das infâncias e da Educação Infantil, este artigo tem como objetivo refletir sobre as crianças como propositoras de experiências educativas. Para tanto, estabelece-se um diálogo com conceitos de educação e experiência de acordo com a perspectiva de John Dewey, considerado um precursor da Escola Nova. Aponta-se a atualidade das reflexões produzidas por este importante filósofo do início do século XX, ao se verificar a importância, necessidade e urgência de reconhecer as crianças como sujeitos protagonistas na experiência educativa da Educação Infantil na contemporaneidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Crianças. Experiência educativa. John Dewey.

CHILDREN AS PROPONENTS OF EDUCATIONAL EXPERIENCES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A DIALOGUE WITH JOHN DEWEY'S PERSPECTIVE

ABSTRACT

Considering the contexts of childhood and of Early Childhood Education, this paper aims to reflect on children as proposers of educational experiences. In order to do so, a dialogue is developed with concepts of education and experience, according to the perspective of John Dewey, considered a precursor of the New School. The relevance of the reflection produced by this important philosopher of the beginning of the 20th century is pointed out, in support of the argument about the importance, necessity and urgency of recognizing children as protagonists of their educational experience in contemporary Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education; Children; Educational experience; John Dewey.

NIÑOS Y NIÑAS COMO PROPONENTES DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: DIÁLOGO CON LA PERSPECTIVA DE JOHN DEWEY

RESUMEN

Considerando los contextos de las infancias y de la Educación Infantil, este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre niños y niñas como proponentes de experiencias educativas. Para ello, se establece un diálogo con conceptos de educación y experiencia según la perspectiva de John Dewey, considerado un precursor del movimiento de la "Escuela Nueva". Se señala la relevancia de las reflexiones producidas por este importante filósofo de principios del siglo XX, al argumentar sobre la importancia, necesidad y urgencia de reconocer a los niños y niñas como protagonistas de su experiencia educativa en la contemporaneidad.

Palavras-chave: Educación Infantil; Niños y niñas; Experiencia educativa; John Dewey.

1 INTRODUÇÃO

Propomos neste artigo uma reflexão conceitual acerca da importância de reconhecermos as crianças como propositoras de experiências educativas no contexto da Educação Infantil. Situamos, inicialmente, os conceitos de criança, infância(s) e a concepção de Educação Infantil pela qual problematizamos as potencialidades formativas das escolas infantis. Para tanto, estabelecemos uma interlocução com os campos teóricos dos Novos Estudos Sociais da Infância (SARMENTO; PINTO, 1997; QVORTRUP, 2010; CORSARO, 2011), da Pedagogia da Infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, PINAZZA; 2007; ROCHA; KRAMER, 2013; ABRAMOWICZ, 2015) e aspectos teóricos desenvolvidos na abordagem de John Dewey (1979; 2002; 2010). Também nos amparamos em documentos legais que compõem a legislação educacional vigente no Brasil, direcionados à etapa da Educação Infantil.

2 CRIANÇA: UM SUJEITO QUE JÁ É!

Os Novos Estudos Sociais da Infância ou Sociologia da Infância têm se esforçado no sentido de buscar fortalecer uma concepção de criança ativa socialmente, já defendida em alguns outros campos teóricos que os antecederam nessa discussão, como, por exemplo, a própria Psicologia da Educação de orientação sócio-histórica. As potentes teorizações de Vygotsky e seus colaboradores já indicavam a importância de atentarmos para a concretude de cada criança, em contraposição à ideia de homogeneidade, a fim de compreendê-la como sujeito socialmente situado, sobretudo, a partir das interações humanas que constituem tal condição (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010).

No contexto dessas interações, as crianças são conduzidas ao encontro de um universo de referências culturais importantes no processo de subjetivação. Assim, os modos de subjetivação da criança relativos à percepção de si como um ente integrado em um mundo concreta e simbolicamente estruturado, são configurados por relações de alteridade. O encontro com o(s) outro(s) se dá em um contexto de mediações semióticas por meio das quais as crianças se apropriam e reelaboram repertórios culturais, cuja relevância se evidencia pela possibilidade de participação ativa na construção de trocas cotidianas.

A alteridade exerce, nesse sentido, um papel fundante no processo de socialização infantil em uma dupla dimensão que deve ser levada em conta na organização de

experiências educativas escolares: a olhar o mundo e reconhecê-lo como construção coletiva de muitos outros, as crianças precisam ser estimuladas a olharem-se, situando-se como sujeitos produtores de cultura, e de identificam-se com o que é socialmente instituído, sem reduzir-se a ele, mas sentindo-se dele partícipes. Para acessar esse universo e mediar experiências educativas, as pessoas adultas precisam experimentar um deslocamento na relação tradicional com o outro-criança, marcada pela subordinação e tutela, na direção de interações mais horizontalizadas que permitam apreender reflexivamente seus movimentos e com eles aprenderem. À pessoa adulta que educa se impõe, portanto, o exercício da alteridade com o outro-criança (FERREIRA; NUNES, 2014).

Consideramos experiência educativa como a imersão em um continuum de aprendizagens que potencializem a qualidade da participação da criança em sistemas de interação social, com pares e com outros sujeitos. Na perspectiva de John Dewey, nem toda experiência pode ser classificada como verdadeiramente educativa, pois há experiências que limitam o processo formativo e outras que, ao contrário, o ampliam progressivamente, mobilizando o centro de interesses da criança. Como afirma o autor, “esta condição somente é satisfeita quando o educador considera o ensino e a aprendizagem como um processo contínuo de reconstrução da experiência” (DEWEY, 1979, p. 118).

Nesse movimento, a Sociologia da Infância tem buscado, insistentemente, reafirmar e ampliar a noção de criança como sujeito que não virá a ser, mas que já é. Sarmiento (2007) reconhece que, historicamente, as crianças estiveram à margem da sociedade em diversos aspectos e âmbitos. Geralmente, elas tendem a ser colocadas pelos adultos em um lugar de negatividade e tutela, isto é, do não poder, não saber, não falar, não participar, não ser. Há uma colonização dos adultos sobre a infância que gera um paradoxo: ao tempo em que buscam garantir a elas os direitos de proteção e provisão, negam um outro direito, que é o de participação (SARMENTO; PINTO, 1997).

Diante disso, propõe-se um reposicionamento de olhares dos adultos para as crianças, no intuito de cooperar com um processo de reelaboração de posturas adultocêntricas, a partir de experiências educativas que visualizem as crianças também como partícipes ativos nas interações sociais. Admite-se, assim, que as crianças são, de fato, sujeitos ativos e dinâmicos que percebem, interpretam e significam o mundo, a partir de suas interações entre pares, bem como por meio de suas relações também com jovens, adultos, idosos e com o mundo como um todo. Nessa perspectiva, suas

observações, comentários, opiniões, ações e ideias, além de serem considerados, são também valorizados nas práticas sociais, como, por exemplo, nas pesquisas e nas práticas educativas.

3 A(S) INFÂNCIA(S): CATEGORIA SOCIAL E GERACIONAL CONSTRUÍDA PELAS CRIANÇAS

Assim como as crianças, a infância também foi vista, por muito tempo, como homogênea, havendo uma desconsideração das suas especificidades e dos seus contextos de emergência cultural. Ariès (1981) constatou, a partir de sua pesquisa iconográfica, que o sentimento de infância só nasceu por volta dos séculos XVII e XVIII, referindo-se à noção de que as crianças se distinguem dos adultos não apenas por motivos biológicos ou cronológicos, mas também emocionais, psicológicos e sociais. Percebeu-se a infância.

Entretanto, ainda na contemporaneidade, há uma ênfase na ideia que compreende a infância como sendo apenas uma fase temporal da vida, que imputa às crianças uma cultura de adultização para viverem “plenamente” na sociedade apenas quando crescerem e tornarem-se adultas. Na contramão dessa visão, a Sociologia e a Pedagogia da Infância têm proposto uma perspectiva que rompe com essa noção baseada na inferiorização da infância e das próprias crianças.

Importante sociólogo da infância, Qvortrup (2010) destaca a infância como uma categoria social e não apenas uma fase da vida humana. Nesse sentido, a infância é compreendida como parte da estrutura social maior e é constituída pelas próprias crianças. A construção da infância se faz necessariamente num movimento de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011), isto é, as crianças apropriam-se das culturas adultas com as quais convivem relacionalmente e as recriam de modos próprios, instituindo, assim, novos modos de ser e de estar no mundo, que nascem das relações entre elas próprias, mas também das interações entre elas e os adultos, por exemplo.

Nesse sentido, precisamos destacar a importância de considerarmos as singularidades das crianças e de suas infâncias nos processos de socialização. Se reconhecermos que elas são sujeitos concretos, com subjetividades e identidades próprias, e que, além disso, habitam contextos socioculturais, socioeconômicos e geográficos com características distintas, compreenderemos que não podemos conceber uma única infância, mas sim infâncias. As crianças que vivem em áreas rurais, por

exemplo, possuem aspectos culturais peculiares que emergem das particularidades de seus contextos e são reelaborados por elas, passando a constituir suas infâncias.

Observando o reconhecimento das infâncias como fruto das produções culturais do devir-criança, entendemos que precisamos afirmar e reafirmar as importantes contribuições que os Novos Estudos Sociais da Infância têm oferecido para os estudos das crianças e de suas infâncias, considerando as pluralidades que atravessam a vida como um todo, para além dos aspectos biológicos e cronológicos.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL: AMBIENTE DE VIDA COLETIVA

Historicamente, a Educação Infantil constituiu-se como um direito das mães que precisavam se ausentar dos seus lares para trabalhar, deixando seus filhos e filhas em espaços seguros sob a tutela de outros adultos, nesse caso, de outras mulheres. Nesse contexto, o caráter da educação ofertada à primeira infância possuiu um formato essencialmente assistencialista e higienista. A ênfase era apenas no cuidado das crianças, havendo pouca compreensão e ações práticas que denotavam, além do ato de cuidar, também o de educar.

Todavia, ao longo da história, a partir de reivindicações de grupos que compõem diversos movimentos sociais no campo dos direitos das crianças e da educação de modo geral, foram alcançados alguns avanços no sentido de contribuir para que a Educação Infantil contemplasse as especificidades das crianças e de suas infâncias de modo mais amplo e significativo.

Assim, destacamos a publicação no Brasil, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), que define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade, considerando os aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, por meio de parcerias estabelecidas com famílias e demais agentes que compõem as comunidades educativas (BRASIL, 1996).

Além disso, consideramos dois outros marcos legais que foram conquistados ao longo do tempo, e que apontam direções estruturantes e princípios balizadores dos processos educativos na Educação Infantil: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), que indicam a importância das interações e da brincadeira como eixos norteadores para o trabalho educativo junto às crianças; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), que, ao normatizar as indicações postas nas DCNEI, orienta professores e professoras para que, em suas

práticas educativas, possam atentar para os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e pequenas, tais quais: conviver, participar, brincar, explorar, conhecer-se e expressar-se. Também propõe pistas para cada docente buscar construir percursos com as crianças, a partir de campos de experiências, que dizem respeito aos conhecimentos produzidos e sistematizados pela humanidade ao longo dos séculos.

As indicações da legislação educacional referente à Educação Infantil são convergentes com as reflexões teóricas de Dornelles e Barbosa (2011) e Horn (2017), por exemplo, quando expressam que a escola infantil é um espaço de vida coletiva, no qual as crianças, ao serem reconhecidas como sujeitos ativos e potentes, aprendem e se desenvolvem através das relações que instituem entre elas, com professores e professoras, espaços, artefatos e elementos do mundo. Desse modo, a primeira etapa da Educação Básica configura-se como um ambiente educativo no qual as crianças possuem o direito de vivenciarem suas infâncias, produzindo culturas, ampliando seus repertórios de saberes, a partir de vivências significativas, que se dão por meio de propostas pedagógicas que buscam aliar desejos, dúvidas, conhecimentos prévios e interesses delas aos seus direitos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Nesse sentido, percebemos a importância de refletirmos cada vez mais sobre a necessidade de criarmos constantemente, nas instituições que ofertam Educação Infantil, de maneira dinâmica e coletiva, junto com as crianças, caminhos que promovam experiências educativas carregadas de sentido para elas. Considerando isto, defendemos que o conceito de experiência ajuda a compreender a importância de vislumbrar e visualizar os processos educativos, nessa etapa da Educação Básica, como contextos nos quais as crianças produzem e vivenciam diferentes modos de relação e construção de sentido, a partir de suas interações com professores, professoras, famílias e comunidade educativa.

Assim, consideramos a centralidade do conceito de experiência nas discussões que envolvem práticas educativas significativas na Educação Infantil. Na próxima seção, buscamos estabelecer um diálogo com o pensamento de John Dewey, especialmente no que diz respeito às suas concepções de educação e experiência, como forma de contribuirmos com as reflexões que concebem as crianças como sujeitos potentes, produtoras de modos de ser e estar no mundo, mais especificamente como propositoras de experiências educativas na Educação Infantil.

5 INFÂNCIA(S) E EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS ESCOLARES: DIÁLOGOS COM JOHN DEWEY

Como exposto, através de suas relações entre pares, com adultos e com as coisas do mundo, as crianças criam novos sentidos de infância e trazem contribuições ao cotidiano educativo. Isto é, são capazes de colaborar na elaboração de caminhos educativos significativos para serem vivenciados por elas próprias, na relação com professores e professoras na Educação Infantil. Como o pensamento de John Dewey corrobora a atividade criadora das crianças?

A perspectiva de Dewey sobre educação e aprendizagem influenciou muitos movimentos e teorias como a Escola Nova (o equivalente brasileiro à *Progressive Education* nos Estados Unidos), o construtivismo, a teoria da aprendizagem centrada no estudante e o conhecimento experiencial, em contraposição à escola tradicional (WILLIAMS, 2017), com sua ênfase conteudista e adultocêntrica. Em sua formulação básica, a Escola Nova deveria propiciar a vivência de interações sociais e situações da vida real, incluindo experiências de aprendizagem participativas apropriadas ao desenvolvimento, necessidades e interesses das crianças. A sala de aula centrada no estudante é representada como uma comunidade de aprendizagem focada na resolução de problemas, sendo as crianças vistas como indivíduos únicos ativamente engajados na construção de significados pessoais. Em contraste com a imposição de conteúdos e atividades pelo/a professor/a, a aprendizagem pela experiência envolve brincadeiras e projetos de interesse da turma como contexto de expressão e desenvolvimento intelectual, social, emocional, físico e espiritual de cada criança (WILLIAMS, 2017; ABBUD, 2011).

Como promotor da *Progressive Education*, Dewey construiu uma teoria pedagógica que não nega as heranças culturais dos sujeitos, mas que as situa no seu tempo. Nessa perspectiva, os/as alunos/as possuem liberdade para expressar seus interesses e curiosidades a partir de fatos e questões que são significativos para eles/as. Para o filósofo, a educação “é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes” (DEWEY, 1979, p. 83). Isto é, participar de um contexto educativo diz respeito a vivenciar experiências contextualizadas, carregadas de sentidos para os sujeitos, que contribuem para seus avanços de aprendizagem.

Dewey elaborou uma filosofia da experiência com caráter humanístico, otimista quanto ao desenvolvimento humano. Em sua concepção de educação, a centralidade da experiência como interação do ser humano com seus múltiplos contextos de inserção (DEWEY, 1952) não se constitui meramente por parâmetros intelectuais, mas necessariamente pelas percepções conscientes que emergem da sensibilidade presente em nossas ações, reações e criações. De acordo com o autor, “ao manipularmos, tocamos e sentimos, ao olharmos, vemos, ao escutarmos, ouvimos” (DEWEY, 2010, p. 130).

Ao retomarmos os conceitos de educação e experiência em Dewey, estabelecemos pontos de contato com as concepções de crianças, infâncias e de Educação Infantil, que apresentamos na seção anterior. O reconhecimento da urgência em se valorizar as potências dos alunos e alunas, conforme a teoria de Dewey, dialoga com a definição de criança que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12).

Este trecho do referido marco curricular indica com clareza que, no contexto da Educação Infantil, as crianças não devem ocupar um lugar de passividade nos processos educativos. Pelo contrário, suas ações devem ser consideradas e valorizadas cotidianamente, por meio de encontros e práticas pedagógicas democráticas, que priorizem aspectos que compõem as suas culturas infantis, como brincar, fantasiar, descobrir, expressar-se, conhecer-se, observar, explorar, interrogar, enfim, participar das construções de saberes vivenciados na escola infantil.

A perspectiva democrática desenvolvida por Dewey supõe que a escola, em si mesma, reconheça e garanta espaços de manifestação da atividade livre, participativa e consciente da criança. Se o objetivo da experiência educativa promovida pela escola busca atender ao imperativo da formação para a democracia, a instituição deve, em seus próprios cotidianos, tê-la como princípio norteador. O potencial formativo da experiência educativa pautada por essa perspectiva democrática se evidencia quando as crianças são levadas a se conectarem umas com as outras em um processo contínuo de construção de capacidades que superem o estado de imaturidade em diferentes aspectos.

É importante frisar que imaturidade, no pensamento de Dewey, não é um atributo negativo do desenvolvimento social da criança. Para o autor, “tomada em termos absolutos, em vez de comparativos, a imaturidade designa uma força ou capacidade positiva, o poder de crescer” (DEWEY, 1959, p. 42). Nesse sentido, imaturidade não é sinônimo de menoridade, dependência ou inferioridade. Apenas em um contexto de reconhecimento das capacidades autorais e participativas das crianças será possível instituir a perspectiva de escola democrática na qual seja desmantelado o senso comum educativo de que a imaturidade vista pelas pessoas adultas implica em esquemas de cerceamento da atividade criadora e livre.

A partir desse ângulo, reconhecemos a importância de pautarmos os conceitos de experiência educativa e experiência deseducativa, elaborados por Dewey, como norteadores da compreensão de processos educativos potentes a serem vivenciados pelas crianças na Educação Infantil. Ressaltamos que a experiência está na relação entre nossos atos e as emoções que sentimos ao vivenciá-los, ou seja, ela se concretiza no engendrar das nossas ações e sensações pessoais compartilhadas em situações interativas. Para Dewey, é assim que se caracteriza a experiência, pois não podemos reduzi-la a um impulso, mas entendê-la como fruto de nossos atos repletos de reflexões anteriores e posteriores.

A experiência singular tem uma unidade que lhe confere seu nome - aquela refeição, aquela tempestade, aquele rompimento de amizade. A existência dessa unidade é constituída por uma qualidade ímpar que perpassa a experiência inteira, a despeito da variação das partes que a compõem (DEWEY, 2010, p. 112).

A experiência educativa é constituída por unidades que lhe conferem sentido na sua totalidade. Ela deve, necessariamente, partir de experiências passadas e produzir novos contextos de experiências. Para Dewey, se a experiência não possui esse caráter integrado e carregado de continuidade, ela não pode ser considerada educativa, mas sim deseducativa, pois não se faz significativa para o/a aluno/a – por ser desconexa, vazia – e tampouco promove avanços na aprendizagem de maneira agradável. Assim, perguntamos: sendo as crianças sujeitos ativos e dinâmicos, que leem o mundo, percebendo-o em seus detalhes, interpretando-o e significando-o, como elas podem propor experiências educativas na Educação Infantil?

Augusto (2015), ao explicar que “a experiência é fruto de uma elaboração, portanto mobiliza diretamente o sujeito, deixa marcas, produz sentidos que podem ser recuperados na vivência de outras situações semelhantes” (p. 112), corrobora Dewey, quando aponta

que aprender é próprio do aluno e que, portanto, essa iniciativa lhe cabe (DEWEY, 1979). Com essas reflexões, compreendemos que, ao aprender por meio de experiências, as crianças na Educação Infantil não podem simplesmente receber direcionamentos advindos unicamente dos adultos, professores e professoras, mas devem ter espaço para se colocarem também, expressando seus desejos, curiosidades, dúvidas e saberes. Dessa forma, elas aprenderão mais e melhor, pois, de fato, estarão sendo educadas ao serem tocadas e valorizadas.

Igualmente, não cabe à escola infantil constituir-se apenas sob a perspectiva assistencialista do cuidado. A construção de conhecimentos é um aspecto estruturante da experiência educativa em Dewey. Para o autor, um projeto educativo para a infância deve promover experiências progressivas que auxiliem as crianças a terem “[...] uma consciência mais aprofundada e alargada e um maior controle sobre os poderes da ação. Sempre que este resultado não seja alcançado, a atividade resulta numa mera distração e não num desenvolvimento educativo” (2002, p. 110)

Sendo assim, entendemos que é necessário haver encontros entre os interesses das crianças e as intencionalidades pedagógicas dos professores e professoras. Dessa forma, diminui-se o risco da existência de experiências deseducativas e aumentam-se as possibilidades de experiências educativas, pois as crianças, ao partilharem seus desejos de aprendizagem, trarão outras experiências que já possuem, apresentando aos docentes um convite ao “ir juntos” (GALLO, 2019), não sendo apenas levadas por eles (os adultos), nem tampouco somente os levando, mas caminhando juntos/as, de mãos dadas em um movimento educativo que os atravessa, e produz, de fato, aprendizagens significativas que contribuem para o desenvolvimento das crianças na escola infantil.

Porém, questões podem surgir perante tais proposituras, tais quais: O professor e a professora terão seus papéis de mediação minimizados durante o processo educativo? Como considerar as crianças como propositoras de experiências educativas sem deixar de atender ao currículo formal nas instituições de Educação Infantil, a partir das orientações postas nos marcos legais?

Considerando esses possíveis questionamentos, retomamos Dewey que não propõe centrar a criança como único personagem ativo nas cenas pedagógicas, mas indica a importância dela ser compreendida como tão ativa quanto os adultos no processo educativo, pois, em sua perspectiva, existem adultos e crianças que constituem a relação educativa ativa e responsiva (DEWEY, 1952). Nessa direção, durante o ato de “ir juntos”

proposto por Gallo (2019), crianças e docentes fazem-se protagonistas no cotidiano da escola infantil, não apenas uns ou outros, ou ainda, mais uns ou menos outros.

No que se refere à relação dessa perspectiva com o currículo das instituições de Educação Infantil, destacamos que, segundo Dewey, as crianças e o currículo não podem ser concebidos separadamente, mas de modo aproximado, pois, mesmo sendo distintos, são partes que constituem um mesmo processo educativo (DEWEY, 2010).

Por fim, destacamos, ainda, a Pedagogia de projetos proposta por Dewey, que diz respeito à elaboração de sequências de trabalhos educativos com as crianças a partir de interesses e de problemas partilhados por elas próprias junto às/aos docentes. A partir disso, professores e professoras buscam elaborar planejamentos flexíveis, amparando-se nos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, mas preservando caminhos para alcançá-los, que se deem, exatamente, através dos desejos de aprendizados expressos por elas (BARBOSA; HORN, 2008). Coletivamente, docentes e crianças pensam também percursos que podem ou não trilharem juntos, por meio de hipóteses, pesquisas, experimentações e verificações, alcançando respostas e produzindo novas curiosidades e questões, que valorizem as emergências do cotidiano e a partir delas construam e se apropriem de aprendizagens referentes aos conhecimentos historicamente produzidos e validados pela humanidade.

A noção de interesse é particularmente interessante para se pensar as configurações didáticas da Educação Infantil. O verdadeiro interesse é o sinal de que algum material, objeto, habilidade, ou o que quer que seja, está sendo apreciado, de modo a concorrer para a marcha progressiva de uma ação, com a qual a pessoa tenha se identificado. Interesse verdadeiro, em suma, significa que uma pessoa se identificou consigo mesma, ou encontrou a si mesma, no curso de uma ação. (DEWEY, 1958, p. 86). O interesse leva a criança a assumir-se sujeito ativo na relação com os objetos ao seu redor. Pelo interesse, ela se vincula a um determinado objeto e o dispõe para o seu campo de ação imediato, dando-lhe sentido. Trata-se de uma espécie de identificação volitiva com algo que está disponível a sua atenção. Quando isso ocorre, a aprendizagem é favorecida pela importância atribuída pela criança a um determinado objeto, tema e/ou situação proposta pelo/a professor/a. O interesse é, portanto, a base da atividade da criança, e esse é um princípio amplamente associado à Escola Nova.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a Educação Infantil a partir das próprias crianças e de suas infâncias é oportuno para reconhecer a urgência de contribuirmos para visibilizar e valorizar sujeitos e uma categoria social que, historicamente, são colocados à margem em diversas situações. Infelizmente, sabemos que, mesmo na atualidade, ainda há uma noção de Educação da Infância segundo a qual, praticamente, qualquer pessoa adulta, mais precisamente mulher adulta que goste de crianças, parece poder ser professora na escola infantil em muitas realidades, desconsiderando a qualificação e a complexidade das mediações realizadas pelos/as docentes nos processos de formação das crianças.

Pensar e praticar a Educação Infantil compromete adultos a uma relação de alteridade com a criança. Considerar as crianças e suas potencialidades criadoras como fundamentais para o cotidiano pedagógico nas escolas infantis é um ato pedagógico, mas também político e ético. Nesse sentido, trazer a ideia de que as crianças são propositoras de experiências educativas, a partir do diálogo com alguns conceitos que compõem a perspectiva teórica de John Dewey, busca evidenciar a urgência de seguirmos ampliando e aprofundando essa discussão, e, ao mesmo tempo, corroborar a compreensão da importância de pensarmos uma Educação Infantil das crianças, e não apenas para elas, a partir de um dos maiores pedagogistas do ocidente.

REFERÊNCIAS

ABBUD, Ieda. **John Dewey e a Educação Infantil: entre jardineiras e cientistas**. São Paulo: Cortez, 2011.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A experiência de aprender na Educação Infantil. In: (Orgs.) FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

CARVALHO, Viviane. **John Dewey e o trabalho pedagógico na educação infantil**. Curitiba: Apris, 2015.

CORSARO, WILLIAM. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

DEWEY, John. **A escola e a sociedade**: a criança e o currículo. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma exposição. Tradução de Haydée Camargo Campos, 4 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 3. ed. Tradução de Anísio Teixeira, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Nova York: The Macmillan Company, 1952.

FERREIRA, Manuela; NUNES, Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. **Linhas Críticas**, Brasília, Distrito Federal, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan/abr, 2014. Disponível em: <https://www.32rba.abant.org.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyl7czozNToiYT0xOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSZPjtzOjQ6IjI4MDAiO30iO3M6MT0iaCI7czozMjoiZjA5YzZjN2Q2ZTcwZWJhZTc5OGVjODAyMTdhZmMyYTQiO30%3D>. Acesso em 10 de fev. de 2022.

GALLO, Sílvio. Educação Infantil: do dispositivo pedagógico ao “ir junto” com as crianças. In: (Orgs) Abramowicz, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de C. **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

KUHLMANN JÚNIOR, Moyses. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida PINAZZA, Mônica Appezato. **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQV9wZS3Pf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 de fev. de 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **As crianças contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997, p. 7-30.

SOUZA, Rayffi Gumercindo Pereira de; CAMPOS, Kátia Patrício Benevides; OLIVEIRA, Maria das Graças. Educação Infantil e arte: crianças e docentes como propositores de experiências educativas e artísticas. In: **Infância, arte e produção cultural**. Estância Velha - RS: Z Multi Editora, 2021. p. 147-170. Disponível em: <https://www.zmultieditora.com.br/flipbook/deploy/pdf/e02f01362ec1ce32eacd882ba2dfcdb110da2678.pdf>. Acesso: 5 abr. de 2022.

VYGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

WILLIAMS, Morgan K. John Dewey in the 21st Century. **Journal of Inquiry & Action in Education**, 9(1), p. 91-102, 2017. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1158258>. Acesso: 10 fev. de 2022.