

TEXTO 2

A EXPERIÊNCIA DE APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Silvana de Oliveira Augusto¹

A presença de crianças tão pequenas na educação infantil ainda parece estranha e mal compreendida por muitos professores. Ainda é forte a crença de que o desenvolvimento do bebê é orgânico, natural, portanto, basta assisti-lo em suas necessidades básicas para que se desenvolva plenamente e, então, já amadurecido, possa aprender. Algo semelhante ocorre também no atendimento das crianças de 3 a 5 anos que, muitas vezes, não encontram nas oportunidades oferecidas pelas instituições educativas as condições adequadas à experiência de crescer e aprender em grupo.

Essa realidade vai na contramão do que apontam as pesquisas (Rossetti-Ferreira, Amorim & Oliveira, 2009; Oliveira, 2011), que têm mostrado a especificidade do desenvolvimento e da aprendizagem nessa fase da vida e, conseqüentemente, a necessidade de planejar e acompanhar o trabalho pedagógico desde a Educação Infantil.

Nesse contexto em que se reconhece a ne-

cessidade de um olhar específico para as crianças e uma maior profissionalização do trabalho pedagógico com a faixa etária, exigir que a Educação Infantil assegure o tempo para a experiência e o lugar de aprender não é pouco. Muitas lutas pelo direito das crianças no Brasil tiveram que ser travadas para que hoje se pudesse pensar a Educação Infantil de outra maneira que não somente lugar de guarda de crianças. É uma luta pelo direito de frequentar uma instituição voltada para as suas necessidades e receber educação de qualidade desde cedo. Para compreender o papel da Educação Infantil na formação de uma criança, é relevante pensar sobre o que pode significar “ter experiências” na Educação Infantil. De que experiência estamos falando?

Em nossa língua, essa palavra pode adquirir muitos sentidos. No dia a dia, recorremos à experiência para resolver problemas práticos, dos mais simples aos mais complexos. Em situações menos práticas, em que é preciso contornar dificuldades, dizemos,

de modo reflexivo: é preciso aprender com a experiência. No mundo profissional, a experiência agrega valor ao trabalho especializado, complementando e, muitas vezes, se sobrepondo à formação universitária.

Também usamos a palavra experiência para nos referirmos ao modo de funcionamento de muitos campos das ciências, um modo que pressupõe procedimentos e protocolos para verificar ou demonstrar certa hipótese. Esse termo também é usado pelos artistas em sentido contrário ao do cientista, menos ligado à repetição de procedimentos, mas, sim, ao imprevisto, à surpresa, à inovação, características típicas das vanguardas.

Muitas vezes, a ideia de experiência é confundida com a de vivência, mas, vivenciar não é o mesmo que *experienciar*. Somos expostos cotidianamente a inúmeras situações, às vezes conhecidas, outras vezes novas. Mas nem todas se constituem em experiência educativa. Uma análise de um dia vivido na instituição de Educação Infantil pode apontar uma lista de inúmeras atividades pelas quais as crianças e professores passam e que pouco as afetam. Atividades com pouco ou nenhum desafio, como preencher fichas de tarefas simples, ligar pontos, colorir desenhos prontos etc.; conhecer uma grande quantidade de informações extraídas dos livros, sem conversar com os colegas sobre os sentidos que isso tem para cada um; longos períodos de espera conduzidos de forma

heterônoma pelos adultos; exercícios repetitivos de coordenação motora, preparatórios de alfabetização, entre outros, são alguns exemplos de vivências que comumente não constituem uma experiência transformadora. Da mesma forma, muitas vezes, os professores vivem o cotidiano como um lida, cheio de afazeres e tarefas que se repetem de um dia a outro, submetido ao funcionamento burocrático de uma instituição que pouco altera sua condição profissional, o sentido de ser professor. Em todos esses casos, não se vê o que toca o sujeito de modo a promover mudanças importantes em seu comportamento, na visão de mundo, no modo de se expressar. São experiências, no entanto, não são boas e próprias da Educação Infantil.

20

De que modo a experiência da Educação Infantil pode se distinguir de qualquer outra experiência para crianças e professores?

A ideia de experiência pode aparecer na instituição em todos esses sentidos. A criança pode se envolver nas propostas que lhe são feitas com a curiosidade própria da experimentação dos cientistas, a criatividade da inovação dos artistas experimentais, a prática que conduz todas as ações no dia a dia, a sabedoria da memória de situações já vividas. Mas a mais importante característica dessa experiência reside na sua capacidade de transformação. 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, portanto, constitui um aprendizado em constante movimento. Aprender em si mesmo, como processo que alavanca o desenvolvimento, é uma experiência fundamental às crianças e compromisso de uma boa instituição educativa.

A ideia de experiência está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento fixado pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 para normatizar aspectos do funcionamento das instituições de Educação Infantil e apoiar a organização de propostas pedagógicas voltadas para as crianças de 0 a 5 anos. A primeira referência a essa ideia aparece no capítulo das definições, no item que define o currículo de Educação Infantil. Ali, o currículo é entendido como:

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico,

de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (DCNEI, art.3º).

Nessa formulação, a ideia de experiência parece se referir à história que as crianças carregam, aos saberes que puderam construir na vida e a seus modos próprios de sentir, imaginar e conhecer.

Para a Educação Infantil, é muito importante refletir sobre o que significa adquirir experiência, porque é na experiência que as crianças se diferenciam umas das outras, mais do que por sua idade ou classe social.

Esse modo de compreender a experiência como articulação dialoga com tendências contemporâneas da Ciência e se enquadra no paradigma da complexidade, que assume o processo de desenvolvimento não como resultado da simples transmissão, mas, sim, do

funcionamento de redes, de complexos processos que envolvem a imersão cultural de uma criança e as interações que surgem de sua própria rede de significações (Oliveira, 2002, 2011; Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2004).

Nesse paradigma, os saberes das crianças devem ser validados pela escola e considerados desde o planejamento do professor, visando à sua articulação aos novos conhecimentos. O que se espera é que a criança

possa envolver-se em processos de significação tomando os novos conhecimentos e diferentes modos de aprender como parte de sua própria experiência.

Para a Educação Infantil, é muito importante refletir sobre o que significa adquirir experiência, porque é na experiência que as crianças se diferenciam umas das outras, mais do que por sua idade ou classe social. Pensar um currículo como um conjunto de práticas que articulam experiências implica assumir que não basta ao professor e à própria instituição deixar o tempo passar e apenas acompanhar as experiências espontâneas e casuais das crianças. A experiência da Educação Infantil tem um compromisso com o aprender da criança pequena, sendo essa a sua principal característica.

Mais adiante, no capítulo destinado à apresentação das diretrizes para as propostas pedagógicas da Educação Infantil, o documento explicita uma lista de diversificadas experiências que devem ser *garantidas* às crianças. Para aprender nessa fase da vida, uma criança necessita adquirir um conjunto de experiências potencializadas em ambientes coletivos, especialmente pensados para ela.

A explicitação das experiências a que as crianças devem ter acesso orienta o trabalho pedagógico em certa direção. Permite pensar que não se deve focar uma área de conhecimento, mas, sim, a experiência que as crianças podem ter com os conhecimen-

tos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Por exemplo, uma criança não aprende a Língua Portuguesa, mas, sim, as práticas de comunicação e expressão em sua língua, nas diferentes situações sociais. Não aprende Literatura, mas, sim, a ser um bom ouvinte de leituras feitas pelos professores, a ser leitor/a antes mesmo de saber ler, a ser apreciador/a de bons textos literários, contador/a de histórias. Não aprende História da Arte, mas, sim, a relacionar-se com as produções de artistas em diversos tempos. Não aprende Ciências, mas, sim, a explorar, observar, registrar, testar suas hipóteses sobre o mundo da natureza, comunicar o que aprendeu a outros etc. Em todos esses casos, o próprio processo de significações é visto como experiência do sujeito.

22

Temos, então, que o que se vive na Educação Infantil não é o mesmo que se vive no ambiente doméstico ou em qualquer outro lugar. A experiência educativa deve expandir os conhecimentos e a significação das crianças. Dito isso, o próximo passo é, portanto, pensar sobre as condições dessa experiência. Na educação infantil a experiência está circunscrita por condições de interação, de diversidade e de continuidade.

INTERAÇÃO

A primeira condição para a experiência na Educação Infantil é a **interação**. Estudos já

mostraram que o desenvolvimento humano não é um processo natural e sim produto de processos sociais mediados pela cultura. A partir de Vigotski, podemos dizer que a experiência é construída na interação.

A ideia de interação social é assim aproximada da noção de ação conjunta, da relação Eu / Outro, em que sentidos são construídos sempre em resposta a uma alteridade. Mas tal noção vai além disso e abrange o social enquanto aparato histórico e ideológico, enquanto conjunto de normas, valores, representações. Assim, a atividade em parceria na realização de atividades culturais concretas – tais como: construir um brinquedo com sucata, consolar alguém, escrever uma carta, preparar um seminário, verificar a origem de um defeito em uma máquina, editar um texto no computador etc. – constitui uma condição necessária para a formação das funções psíquicas caracteristicamente humanas (Oliveira, 2011, p. 22).

Nessa perspectiva, a experiência é sempre simbólica, mediada pela cultura, inscrita na história do sujeito que, dialeticamente, dialoga com a história de seu tempo, de seu meio, de outros homens.

A criança inicia seu processo de aprender desde muito cedo. Ainda bebê, ela aprende a observar seu entorno, a imitar os adultos

que a cercam, a emitir sons e gestos que provocam os adultos a com ela interagirem. É no contato com aquele que a acolhe que ela aprende a se comunicar, primeiramente por gestos e balbucios, antes que pelas palavras. É na relação de seu corpo em contato com aquele que lhe dá colo, que a toca, a abraça, a afaga, que ela reconhece o contorno do próprio corpo e aprende o que significa sentir-se segura. É na interação com o meio que ela inicia a jornada para erguer-se e sustentar-se ereta, primeiramente com algum apoio, até que possa, autonomamente, dar seus próprios passos. Nesse sentido, podemos dizer que não é com a experiência que a criança aprende, mas sim na experiência.

A DIVERSIDADE DE EXPERIÊNCIAS

Para a criança, a experiência é sempre total, integrada e integradora de sentidos. Mas, para o professor, para efeito de seu planejamento, é importante selecionar as experiências e os contextos aos quais as crianças serão expostas. Isso pode ser feito por meio da articulação de propostas diversas em atividades individuais ou coletivas, regulares e sistemáticas, constituindo campos mais amplos.

Por exemplo, um dos campos pode focar a construção da autonomia, práticas de cuidado de si mesmo/a, de atitudes de cuidados dos demais. Nas atividades cotidianas

como banho, trocas de fraldas, cuidados de higiene pessoal, nas brincadeiras de faz de conta etc., as crianças podem construir experiências que ampliam sua confiança e participação nas atividades individuais e coletivas (DCNEI, art. 9º, inciso V).

É também no cotidiano da Educação Infantil que as crianças observam aspectos da cultura escrita, na forma como os adultos se relacionam com ela, como recorrem à escrita para organizar o cotidiano, para se informar, se divertir etc. Atividades sistemáticas de leitura pelo professor, de reconto de histórias pelas crianças, de rodas de conversa, associadas a projetos especiais de estudo de determinado repertório de histórias e pesquisas das brincadeiras da tradição popular, podem favorecer “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (DCNEI, art. 9º, inciso III).

Da mesma forma, é nesse ambiente que a criança poderá conhecer as diferentes linguagens artísticas, música, pintura, teatro etc. e observar o apreço que os adultos têm por tais manifestações, como se relacionam com os objetos da sensibilidade, como os incluem na vida e os valorizam. Isso tudo pode ser aprendido na experiência de “imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, ver-

bal, plástica, dramática e musical” (DCNEI, art. 9º, inciso II).

Além de aprender nas ações cotidianas e na imersão nesse ambiente cultural que é a instituição de Educação Infantil, as crianças também podem aprender em propostas especiais que envolvam pesquisar um assunto novo. Elas podem, por exemplo, conhecer melhor um determinado ambiente natural e suas relações com os homens. A partir desse estudo, elas podem criar formas de comunicar o que aprenderam a outros colegas como, por exemplo, uma apresentação oral a outros grupos, ou a organização de um espaço expositivo desse ambiente. Nesse contexto, as crianças podem viver experiências que:

- “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (DCNEI, art. 9º, inciso VIII).
- “promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” (DCNEI, art. 9º, inciso X).
- “promovam a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos” (DCNEI, art. 9º, inciso XII).

Os conhecimentos matemáticos, por exemplo, ao contrário do que muitos pensam, não são espontâneos na criança, mas sim construídos a partir de sua interação com os números, suas relações e as práticas sociais em que contar, comparar, calcular etc. estão em jogo. Por isso, é necessário que a instituição de Educação Infantil desenvolva um trabalho pedagógico intencional que garanta experiências que “recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais” (DCNEI, art. 9º, inciso IV).

Muitas vezes, a própria escola de educação infantil já institui em seu projeto contextos interessantes e potencialmente significativos. No entanto, frequentemente são tomados pelos adultos, excluindo as crianças. Diferente disso, compartilhar desde o início a organização de mostras culturais de artistas da comunidade e produções de desenhos, pinturas, fotografias e outras produções de crianças é uma excelente proposta para que elas tenham garantidas experiências que:

- “possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (DCNEI, art. 9º, inciso VII).
- “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas

manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (DCNEI, art. 9º, inciso IX).

O mesmo pode ser feito com relação às festas regionais que as escolas costumam reproduzir. Quando isso é feito na perspectiva da experiência educativa e não apenas do evento comercial, as crianças podem integrar com os conhecimentos que são transmitidos pelas manifestações e tradições culturais brasileiras (DCNEI, art. 9º, inciso XI).

A CONTINUIDADE DA EXPERIÊNCIA

A experiência exige tempo. Por isso, a terceira condição da experiência educativa é a **continuidade**. Pensar sobre critérios de continuidade impõe, necessariamente, refletir sobre o uso do tempo no planejamento pedagógico do professor.

A exploração de uma enorme diversidade de materiais e situações, em si, não promove a experiência, se a criança não tiver o tempo necessário para retomar uma atividade iniciada em outro momento, apropriar-se de procedimentos, testar novos usos dos mesmos materiais, sistematizar conhecimentos.

É necessário interrogar-se sobre como as crianças vivenciam os aspectos dinâmicos do contexto educativo e que são de-

terminados pela sucessão dos episódios, pela sua recorrência no decorrer do dia, pelo ritmo geral, pelas modulações das várias dimensões; aspectos dinâmicos do contexto educativo que, em um jogo de oscilações entre a continuidade e a descontinuidade, se traduzem em uma vivência que se articula entre o polo do familiar, do habitual e do previsível, e o polo do inédito, do inesperado e do estimulante (Nigito, 2004, p.44).

Muitas instituições de Educação Infantil costumam planejar em função da diversidade, prioritariamente, porque muitos professores pensam que as crianças gostam de novidades. No entanto, análises de percursos criativos de crianças mostram o contrário: a novidade não está na atividade aplicada pela professora, mas sim nas novas descobertas resultantes da atividade da própria criança e do sentido que ela constrói para o que está fazendo (Augusto, 2009). A diversidade de experiências é pano de fundo para as elaborações das crianças, mas é a continuidade que promove a exploração, a investigação, a sistematização de conhecimentos e a atribuição de sentido.

Estudos mais específicos no campo da didática já sistematizaram formas de gestão desse tempo e trouxeram pistas que podem ser interessantes para a Educação Infantil (Lerner, 2002). Uma das formas é a instituição de tempos mais estáveis e permanen-

tes para as atividades, o que propõe uma aproximação com vistas à construção de familiaridade com determinadas práticas, que exigem o desenvolvimento de hábitos e comportamentos específicos. É o caso, por exemplo, da roda para conversar, da roda para ler e contar histórias, dos momentos de alimentação. É possível, ainda, propor sequências didaticamente pensadas para propor graus crescentes de desafios às crianças, sempre baseadas em avaliações das aprendizagens e na projeção de novos objetivos. Outra maneira é a organização de projetos coletivos que permitem à criança aprender com seus pares e ser apoiada na pesquisa, investigação, sistematização e comunicação de novos conhecimentos, utilizando seus próprios recursos, além de outros que ela pode ter acesso no ambiente da Educação Infantil, tais como livros, vídeos, instrumentos e materiais específicos etc.

O problema da gestão pedagógica está no fato de que o tempo de elaboração das crianças, subjetivo, não obedece a relógios. Nas atividades individuais, por exemplo, é comum que algumas crianças concluam suas produções em menor tempo. Outras demoram mais. Às vezes, encontram dificuldades técnicas em solucionar seus problemas, em outras se entretêm com o que observam na mesa ao lado, pensam, alimentam novas ideias, iniciam novos projetos quando já deviam estar encerrando o programado. Por isso, construir uma experiência que respeite

os tempos de criação de cada um é um desafio para o professor, mas necessário à Educação Infantil, já que aprender a reconhecer e lidar com seus próprios tempos, o interno e o externo, é também objeto de aprendizagem das crianças.

Do ponto de vista prático, o professor deve pensar: como será feita a proposta às crianças? Será um tempo de apropriação individual ou um tempo de compartilhar experiências? Por que todos/as precisam sempre fazer tudo juntos? Isso é mesmo necessário? E é o melhor para as crianças? E no caso de propostas coletivas, como conciliar os tempos individuais e o tempo do grupo? Que alternativas ou opções oferecer aos que já concluíram o que estavam fazendo? No seu planejamento diário, o professor deve destinar tempo às propostas que ele fará ao grupo e também tempo para que as próprias crianças inventem seus problemas, coloquem-se desafios de criação, desenvolvam seus projetos pessoais em qualquer situação, seja em ateliês de arte, no parque etc. A criança tem muito que aprender sobre seu tempo de produção e o professor, conseqüentemente, deve organizar modos de apoiar essa importante aprendizagem. Observando atentamente como as crianças vivem o tempo de criação, será possível criar alternativas à gestão da sala, para que não haja homogeneização desnecessária.

A EXPERIÊNCIA DE SER PROFESSOR

Por fim, é importante considerar que o professor também aprende na experiência da Educação Infantil. Um professor que assegura no dia a dia de seu trabalho as condições para a experiência das crianças está em constante desenvolvimento e constitui sua própria experiência. O processo de desenvolvimento pessoal e profissional de um professor não se dá isoladamente, mas sim em contextos de interações. Ele está imerso em seu ambiente de trabalho na companhia de vários outros: as crianças, em primeiro lugar, os demais colegas professores, o coordenador pedagógico etc. Nessa **interação** está em jogo a sua própria história de vida, que se articula à história de vida de seu grupo de trabalho, do grupo de crianças etc. A experiência de ouvir e de se relacionar com um grupo de crianças ao longo de um ano; o conhecimento da comunidade; seus saberes acadêmicos, teóricos e práticos; as trocas com os colegas com maior ou menor experiência profissional, tudo isso compõe a **diversidade** de situações a que ele é exposto todos os dias. A **continuidade** das reflexões sobre a prática e a possibilidade de planejar uma e mais outra vez, de verificar os resultados com o grupo de crianças, de registrar e comparar as diferentes reações das crianças vão pouco a pouco permitindo que, ao longo do tempo, se constitua um saber que inter-

roga, testa, confirma, cria, aprecia, marca, transforma. Um saber que só se constitui na experiência de ser um professor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEN nº05/09. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

AMORIM, K. S. & ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A matriz sócio-histórica. In: M. C. ROSSETTI-FERREIRA, K. S., AMORIM, A. P. S & CARVALHO, A. M. A. (orgs.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 94-112.

AUGUSTO, S. *Ver-depois-de-olhar, a formação do olhar do professor para os desenhos de crianças*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 2009.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola*. O real, o possível e o necessário. São Paulo: Artmed, 2002.

NIGITO, G. Tempos institucionais, tempos de crescimento: a gestão do cotidiano dos pequenos, dos médios, dos grandes na creche. In: BONDIOLI, A. (org). *O tempo no cotidiano infantil, perspectivas de pesquisa e estudos de casos*. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Z. M. R. Creches no sistema de ensino. In: M. L. MACHADO (org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 79-82.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K.; OLIVEIRA, Z. M. R. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. *Revista de Psicologia*, São Paulo, USP, v.20, n.3, jul./set.. 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Imaginación y creación en la edad infantil*. 2. ed. La Habana: Pueblo y Educación, 1999.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.