

BERÇÁRIOS: ESTÍMULO À EXPERIMENTAÇÃO OU PRODUÇÃO? UM CONVITE À REFLEXÃO!

NURSERY SCHOOLS: STIMULATING EXPERIMENTATION OR PRODUCTION? AN INVITATION TO REFLECTION!

Raquel Dilly Konrath¹

RESUMO: O texto tem como objetivo trazer para reflexão alguns aspectos importantes na estruturação de uma proposta educativa no cotidiano da Educação Infantil, principalmente nos berçários. Fundamenta-se na concepção de desenvolvimento e aprendizagem baseada pela experimentação, exploração e interação, e não pela produção. Vivemos num mundo contemporâneo em constante mudança, onde somos mobilizados pelo consumo, pela produção e pela comprovação de resultados. Por isso se faz necessário pensar numa proposta educativa a partir das exigências da sociedade, mas levando em conta os propósitos da educação e considerando as capacidades e as necessidades individuais de cada criança, respeitando seu tempo e sua forma de aprender e se desenvolver. Um tempo que sem uma reflexão crítica sobre a ação é pensado e planejado pelo adulto, desconsiderando a aprendizagem infantil de forma processual.

Palavras-chave: Berçários. Aprendizagem. Reflexão. Experimentação. Produção.

ABSTRACT: The text aims to reflect upon some important aspects regarding the structure of a new educational proposal for Childhood Education, mainly for Nursery schools. It is centered on the conception of development and learning based on experimentation, exploration and interaction and production. We live in a constantly changing world, where people are moved by consumption, by production and by proof of results. That is why it is necessary to think about an educational proposal which not only fits the demands of society but also takes into account the purpose of education, considering the skills and the individual needs of each child, respecting its time as well as its way of learning and developing. This time usually lacks critical reflection on the action and is thought and planned by adults, not taking into account the procedural aspect of childhood learning

Keywords: Nursery Schools. Learning. Reflection. Experimentation. Production.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem como finalidade promover uma reflexão acerca da estruturação das propostas educativas na Educação Infantil, principalmente em berçários, levando em consideração as condições e exigências de um mundo contemporâneo. Serão trazidos para reflexão aspectos relacionados a práticas e rotinas institucionalizadas e já naturalizadas no cotidiano infantil, que nem sempre consideram a situação vivida da criança a partir da planejada, como fator essencial e necessário para desenvolver uma aprendizagem processual, baseada na experimentação, exploração e interação. Pro-

postas educativas que desconsideram o tempo singular de cada criança, em detrimento do tempo estabelecido pelo adulto, desconsiderando inclusive o que apontam e anunciam as próprias propostas educativas infantis.

2 DESENVOLVIMENTO

Como professora e formadora de educadores para “a” e “na” Educação Infantil, procuro aproximar ao máximo o conhecimento acadêmico às práticas educativas vivenciadas pelas instituições infantis no cotidiano com as crianças. Uma das mais ricas oportunidades atualmente para a efetivação desse meu propósito

¹ Pedagoga, Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais, Mestre em Teologia: Religião e Educação. Professora e coordenadora de estágio do Curso Normal em Nível Médio do Instituto de Educação Ivoti. Professora do Instituto Superior de Educação Ivoti. Consultora e assessora pedagógica da Empresa Aprendente: Gestão da aprendizagem. E-mail: raqueldilly@terra.com.br

dá-se através da coordenação das práticas de estágio em berçários e através da minha experiência como professora formadora em cursos de extensão. Dessa forma, as questões neste texto apresentadas, são reflexões sobre experiências e situações evidenciadas na minha prática de educadora, formadora e supervisora de estágio. Não tenho a pretensão de apresentar respostas ou soluções, muito menos críticas ou fazer julgamentos de ações, mas trago algumas das minhas grandes inquietações, razão de muitas reflexões sobre a minha própria prática de formação e orientação no acompanhamento do planejamento e na execução de estágios em berçários.

Trago como ponto de partida, para quem se propõe a trabalhar em berçário, ter um bom conhecimento sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, além de, é claro, uma grande disponibilidade para aprender. Aprender com as pessoas e com as situações, principalmente com os próprios bebês, na interação e na relação entre a teoria e a prática. Assim, proponho que os educadores se apropriem dos estudos sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e reflitam constantemente sobre suas ações, procurando estabelecer um diálogo claro e coerente entre o pensar e o fazer, entre a intenção e ação ou ainda entre a teoria e prática, para que, de fato, consigam estruturar uma proposta pedagógica que respeite o desenvolvimento integral dessas crianças. Nesse sentido, ainda temos que considerar que é preciso ter claro que a compreensão de infância e criança passa constantemente por inúmeras modificações e que são muitas as condições que interferem nesse processo; por isso é preciso situá-la, compreendê-la e reconhecê-la em cada contexto e cultura.

Além de reconhecer a multiplicidade e a complexidade que se tem em relação à compreensão de criança e infância hoje, ainda precisamos tentar situá-las no contexto atual, maior e mais complexo: a sociedade contemporânea. Vivemos segundo Baumann (2007, p. 52), “[...] num mundo contemporâneo misterioso fluido e ameaçador e amedrontador que se ergue à nossa volta e aponta que precisamos aprender a pensar e “andar sobre areia movediça.” Numa sociedade que muda muito, onde nada é tão permanente quanto a mudança, onde o imediatismo nos convoca a responder sem muitas vezes pensar, a reagir sem refletir, e numa sociedade individualista, capitalista e consumista, onde somos valorizados a partir do que temos e produzimos e não do que somos. Um mundo, de acordo com Momo (2012, p. 38), “[...] que valoriza e engaja seus membros segundo a sua condição de

consumidor”, que precisa também produzir resultados, marcado pela pressa e pela supervalorização do estético.

Vivemos num mundo onde também nos comprometemos, enquanto educação, com uma prática mais democrática e solidária, com a leitura crítica de mundo, com a reflexão sobre a ação, com valores e atitudes, ou seja, com processos e não meramente com resultados, onde somos e não apenas estamos. Portanto estruturar e planejar práticas educativas coerentes com os propósitos da educação democrática no contexto social em que vivemos exige de nós educadores, além de muita dedicação e motivação, muita reflexão sobre a prática, ou seja, exige um “aprender a pensar” (BAUMANN, 2007), num processo de avaliação constante entre a intenção e a ação.

Essas questões todas devem ser consideradas e refletidas, pois refletem e influenciam diretamente a proposta que se desenvolve hoje nos berçários. Retomando a importância do conhecimento, trago alguns aspectos do desenvolvimento e aprendizagem infantil na perspectiva sociointeracionista, onde, segundo as teorias de Piaget, Vygostsky e Wallon², mesmo que divergentes em muitos aspectos, nos apontam que a capacidade de aprender e de se desenvolver se constrói a partir da interação estabelecida entre o sujeito e o meio. Dentro dessa concepção, destaco a importância da troca que se estabelece entre os sujeitos e o meio e como esses aspectos necessitam ser pensados como fatores essenciais no planejamento de uma proposta educativa para os berçários, pois, segundo Felipe (2001, p. 27), é:

Através do contato com o seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem.

Nessa visão, planejar uma proposta para os berçários vai muito além do que pensar em atividades e recursos, mas é preciso compreender a forma de significá-los e explorá-los na situação prática, provendo as necessárias interações. Mas, para explorar situações e promover interações, é necessário um ambiente favorável e rico em possibilidades e oportunidades, que também precisa ser pensado, planejado e estabelecido. Ações que nos fazem pensar as diferenças existentes entre uma situação planejada e uma situação, de fato, vivida. Situação planejada, nessa concepção, é aquela onde temos a preocupação em executar e aplicar o planejamento, onde o foco é a realização da atividade, onde o objetivo maior está na

² Descrever as divergências e as diferenças entre os autores não é objetivo desse texto, mas sugiro nas referências bibliográficas uma obra de aprofundamento para essas questões.

realização e no cumprimento da proposta. Já a situação vivida é aquela onde o foco está voltado para a forma de interação de cada criança, onde se procura desenvolver a atividade e acompanhar cada uma em sua trajetória individual e singular, sem a preocupação em produzir algo acabado. Onde se valoriza a aprendizagem processual através da manipulação, experimentação, descobertas, ou seja, as próprias construções e criações das crianças. Reconhecer e valorizar a situação vivida a partir da planejada é essencial, pois ela se fundamenta na qualidade da proposta, das trocas, da interação e não na quantidade de atividades realizadas.

No entanto, infelizmente, percebe-se que nem sempre isso é tão possível e viável, principalmente quando já se exige dos berçários, ou seja, das crianças de quatro meses, uma quantidade excessiva de atividades, que necessitam resultar em produção, pois, afinal, estamos numa sociedade marcada pela pressa, onde precisamos provar e produzir resultados imediatos. Dessa forma, corre-se o risco de desconsiderar a interação e o processo para supervalorizar o produto, entrando na lógica da sociedade contemporânea, que estimula o consumo e a produção.

Quando provocados à reflexão, tanto alunos/as como educadores apontam para as famílias, como sendo as principais responsáveis pela cobrança de resultados em forma de produção, uma vez que lhes são exigidos comprovantes e resultados de um bom desenvolvimento e aprendizagem das crianças, além de precisar comprovar a sua proposta educativa. Quer dizer que, muitas vezes, instituições e educadores são avaliados e reconhecidos como “escolas de qualidade” ou “bons profissionais” quando comprovam a “produção” de conhecimento e não quando, de fato, promovem um ambiente rico em interação e experimentação ou manipulação, ou seja, quando proporcionam situações e vivências de aprendizagem.

Promover uma situação construtiva e significativa em experimentação e em interação não significa abrir mão de um planejamento sério com intencionalidade clara, sem a necessidade de diferentes recursos. Muito pelo contrário, pensar em promover uma situação de desenvolvimento e aprendizagem dentro dessa concepção exige pensar além do “o que fazer”, “como fazer”, “onde fazer” e “para que fazer”; pensar “na melhor forma de fazer” em cada situação e com cada criança. Sabemos que, para estruturar e planejar uma proposta que contemple todos esses aspectos, é necessário desenvolver um olhar atento e uma escuta sensível para com cada bebê, aproveitando todos os momen-

tos e situações do cotidiano, mesmo aqueles que nos parecem óbvios e rotineiros, pois,

um dos aspectos-chave do trabalho eficiente com crianças pequenas é ser capaz de observar de modo a não subestimar ou superestimar o que uma criança é capaz de fazer, nem interpretar mal o que ela está tentando expressar. A capacidade de intervir adequadamente em um determinado momento do brincar depende de sermos sensíveis ao que sabemos sobre aquela criança e da observação de seus comportamentos e expressões corporais, faciais e verbais. Por mais qualificados e experientes que sejamos, às vezes entendemos mal, e também precisamos da capacidade de refletir sobre a nossa prática e aprender com os erros, tanto quanto com os sucessos. (MOYLES; ADAMS, 2002, p. 164)

Desenvolver essa escuta sensível e esse olhar atento significa estar atento às sensações e expressões de cada criança, que são somente possíveis de ser percebidas e observadas (quando são) ao interagirmos com ela. Quero dizer, podemos até prever e planejar situações, mas ao vivenciá-la é que podemos realmente explorá-la e significá-la dentro de todas as suas possibilidades, pois só a interação nos permite observar seus movimentos, expressões, sensações, descobertas ou, até mesmos, suas frustrações.

Uma das melhores e mais significativas situações que podemos organizar para promover a interação com as crianças é a situação do jogo espontâneo, pois o mesmo é fundamental para o desenvolvimento de diferentes habilidades e para a aprendizagem de diversos conhecimentos. Conforme Santos (2001, p. 89):

Podemos, então, definir o espaço do jogo como um espaço de experiência e liberdade de criação no qual as crianças expressam suas emoções, sensações e pensamentos sobre o mundo e também um espaço de interação consigo mesmo e com os outros.

Nesse sentido, podemos aproveitar esse espaço para desenvolver a escuta sensível e o olhar atento, além de pensar nessas situações como formas de estruturar uma ação pedagógica que promova e propicie o desenvolvimento dos bebês em todas as áreas e linguagens, criando ambientes, cantos ou propostas diferenciadas, que desafiem e estimulem, através de todos os sentidos, a criança a avançar dentro de suas capacidades e necessidades.

Para aproveitarmos essas situações ao máximo como espaços de escuta sensível, precisamos estar junto, com intensidade e intencionalidade. Um estar junto que exige de nós educadores um tempo para observar, acompanhar, conhecer, compreender, reconhecer..., ou

seja, um tempo que, muitas vezes, nos falta numa sociedade sem tempo. Onde já numa rotina de berçários o tempo da criança é predeterminado através de uma proposta fixa, inflexível, quase que engessada para promover a experimentação e a interação. Onde o tempo determina a situação vivida de cada criança, e não o contrário.

Um exemplo claro, ainda muito comum, é o contato da criança com a tinta (que nessa idade precisa ser natural, uma vez que a criança aprende com o corpo, utilizando todos os sentidos, levando tudo à boca), onde cada uma reage de forma diferente a essa situação e precisa, nesse sentido, de estímulos e interações diferenciadas para explorar e experimentar esse material, proporcionando-lhe e provocando-lhe sensações diversas. No entanto, o tempo de cada criança se preestabelece a partir de um planejamento prévio, onde se tem um tempo cronometrado para cada criança. Onde a mesma é apressada e controlada pelo tempo, pois logo já se vai para um outro momento, ou seja, outra “atividade”. E ainda se precisa comprovar a atividade, forçando a criança a deixar o seu registro numa folha, fazendo com que o adulto “controle” a sua mão para que consiga “produzir” algo que seja esteticamente “bonito” aos olhos de outros adultos, mesmo que não tenha sido explorado ao máximo, com sentido e significado construtivo para ela, através de sua espontaneidade, liberdade de criação ou experimentação. Nessa experiência, mais uma vez, fica evidente o foco na atividade e não na possibilidade de interação, experimentação, manipulação e na possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Situação vivida, que no discurso e na teoria sociointeracionista é apresentada como fundamental.

Outra situação que podemos destacar dentro dessa ideia são as poucas saídas da sala para a exploração de outros ambientes, como a areia, a grama ou o pátio, em função do tempo. Isso acontece, pois, entre um e outro momento da rotina fixa, predeterminada; existem “tempos muito curtos” que não oportunizam a exploração e experimentação de sensações naturais, tão importantes nessa fase da criança, pois na sua grande maioria são tempos de “30 minutos”, que, conforme a distância existente entre a sala e os ambientes naturais, já se torna uma impossibilidade, pois precisamos considerar que os bebês ainda não se deslocam sozinhos, precisam de ajuda. O que acontece, a partir dessa realidade, sabendo-se da necessidade da criança explorar diferentes sensações, é a confecção de inúmeros recursos pedagógicos que favoreçam tais possibilidades, tais como tapetes e almofadas, entre outros, entrando na lógica do “consumo”, da “produção” e da “comprovação”. Várias oportunidades

de descobertas, experimentação e exploração de diferentes sensações naturais são substituídas por situações produzidas e controladas pelo tempo, que não é o da criança, mas o do adulto que o organiza e administra.

Não quero de forma alguma questionar ou criticar propostas ou estruturas educativas existentes, mas quero trazê-las para reflexão, pois discursamos e apresentamos com tranquilidade a preocupação com as necessidades das crianças e com o seu tempo de desenvolvimento e aprendizagem, considerando todas as possibilidades ao elaborar a nossa proposta educativa, sem levar em consideração aspectos tão importantes e necessários como os citados. O que, às vezes, é apresentado como óbvio, tanto na prática como na teoria, pode ser repensado, modificado ou melhorado.

Ao trazer essas questões, proponho estarmos abertos para refletir sobre algumas pequenas ações e situações que muitas vezes em nosso cotidiano são naturalizadas e reproduzidas numa lógica padronizada e irrefletida, sem nos dar conta das incoerências que institucionalizamos entre o nosso discurso e a nossa prática em nome de qualidade e segurança, coisas que todos nós desejamos e, de certo modo, buscamos. Proponho questionarmos, segundo Barbosa (2006, p. 5) “[...] a verdade de nossos próprios e cultivados discursos, examinar aquilo que faz com que sejamos o que somos [...]”, abrindo possibilidades para mudanças.

É preciso que consigamos, como educadores reflexivos que nos propomos a ser, fazer uma leitura crítica sobre a nossa própria forma de aprender e ensinar, de formar, para olhar sobre as nossas possibilidades e necessidades de mudança, que não é nenhuma tarefa fácil, pois:

Mudar a forma como pensamos significa mudar continuamente nosso ponto de orientação. Devemos criar tempo para olhar para dentro, para ter consciência e estudar as “verdades” tácitas que consideramos óbvias, as maneiras como criamos os conhecimentos e atribuímos significado a nossas vidas e as aspirações e as expectativas que governam aquilo que escolhemos na vida. Porém, também devemos olhar para fora, explorando novas ideias e diferentes formas de pensar e interagir, conectando-se com processos múltiplos e relações no mundo exterior e esclarecendo nossas visões compartilhadas para a organização e comunidade mais ampla. (SENGE, 2005, p. 24)

Nesse sentido, precisamos ser capazes de repensar e rever o que já nos parece óbvio, certo, verdade e inflexível, descobrindo e aprendendo, através da interação nas situações vividas com as crianças, novas possibilidades de também ensinar e vivenciar a prática com os bebês.

No entanto, não podemos generalizar situações e nem contextos; por isso trago novamente a importância da reflexão sobre a ação, para analisar de fato a coerência entre a nossa forma de pensar e agir, nessa instigante e desafiadora tarefa de promover espaços, ambientes e interações de desenvolvimento e aprendizagem infantil, pois:

Para que a Educação Infantil se concretize como um segmento importante no processo educativo, não bastam leis que garantam isso no papel nem tampouco teorias elaboradas sobre o desenvolvimento infantil. As pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos. (FREIRE, 1999, p. 78)

Assim, minha intenção é que, com muita reflexão e ação, possamos promover uma Educação Infantil que preserve de fato o “infantil”, de forma a favorecer o desenvolvimento e o conhecimento de mundo através da descoberta, experimentação, exploração e interação como aprendizagem processual. Que se preserve e se priorize a situação vivida a partir da planejada, o processo de desenvolvimento e a aprendizagem da criança, acima de qualquer produto acabado, sem, é claro, desconsiderar as exigências e as necessidades do atual contexto social, cultural e educacional, pois, como educadores que somos, precisamos segundo Costa (2005, p. 3) apud Momo (2012, p. 39):

[...] estar preparado para ajudar as pessoas a compreender o tempo e o mundo em que vivem e a tornar-se seres humanos produtivos, solidários, felizes e realizados. O que mudou hoje é que o mundo e a vida tornaram-se espantosamente mais complexos, mais sofisticados.

Que possamos dessa forma ajudar, através das nossas ações e reflexões, as pessoas, tanto professores, pais e crianças a “compreender o tempo e o mundo” infantil, que, apesar de ser também hoje mais “complexo e sofisticado”, ainda precisa ser diferenciado do nosso, e por isso também reconhecido, valorizado e respeitado na estruturação das propostas educativas no cotidiano das instituições infantis.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Planejar e estruturar uma proposta educativa para crianças da Educação Infantil, especialmente para bebês, que preserve o infantil, concebida a partir dos estí-

mulos à experimentação, exploração, descobertas e interação, priorizando a aprendizagem processual, acima do resultado em forma de produto, exige de nós educadores um repensar constante sobre a prática. Exige um repensar sobre as situações cotidianas naturalizadas, reproduzidas, mas muitas vezes não refletidas, pois desconsideram as necessidades e o tempo das crianças numa aprendizagem baseada na interação com o meio e com os outros.

Considerar a aprendizagem e o desenvolvimento a partir das interações e exploração do meio e com os outros exige considerar a situação vivida, além da planejada, situação essa que não poder ser, por isso, prevista e predeterminada por uma rotina fixa e inflexível, pensada pelo adulto, fora do contexto infantil.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAUMANN, Zigmund. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- COSTA, M. V. A escola mantém-se como uma instituição central na vida das sociedades e das pessoas. Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa. A página da educação, Lisboa, v. 14, n. 151, dez. 2005. In: DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweis. **Educação e infância na era da informação.** Porto Alegre: Mediação, 2012.
- DE LA TAILLE, Yves et al. **Piaget, Vygostky e Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1993.
- FELIPE, Jane. O desenvolvimento Infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygostky, Wallon. In: CRAYDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREIRE, Adriane. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, Sônia et al. **Infância e Educação Infantil.** 6. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- MOMO, Mariangela. Mídia, consumo e os desafios de educar uma infância pós-moderna. In: DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweis. **Educação e Infância na era da informação.** Porto Alegre: Mediação, 2012.
- MOYLES, Janet. **Só brincar?:** o papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. **Fundamentos da educação infantil:** enfrentando o desafio. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- SANTOS, Vera Lúcio Bertoni. Promovendo o desenvolvimento do faz de conta na Educação Infantil. In: CRAYDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SENGE, Peter et al. **Escolas que aprendem.** Porto Alegre: Artmed, 2005.