

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO EXPERIENCIAL PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA TODOS*

CONTRIBUTIONS OF THE EXPERIENTIAL EDUCATION TO EARLY CHILDHOOD EDUCATION FOR ALL

Thaís Oliveira de Souza 1
Gabriela Bento 2
Gabriela Portugal 3

Resumo: Neste artigo apresentamos uma reflexão sobre a necessidade de promover uma Educação Infantil atenta à diversidade e individualidade de cada criança. Partindo de uma análise breve em torno dos objetivos oficiais brasileiros e portugueses, relativos à Educação Infantil, refletimos sobre o potencial do brincar para a promoção de aprendizagens e desenvolvimento e propomos a Educação Experiencial (EDEX) como abordagem educativa promotora de um ambiente de respeito pelos ritmos e necessidades de cada criança. À luz da EDEX, o educador deve avaliar e regular a sua intervenção a partir da leitura que faz do brincar, planejando a ação educativa de forma consequente, de acordo com os sinais de bem-estar e envolvimento evidenciados pelas crianças. Dessa forma, será possível aceder a práticas pedagógicas mais inclusivas, atentas à realidade de cada criança enquadradas nos objetivos oficiais para a Educação Infantil, o que deve ser considerado na formação docente.

Palavras-chave: Educação infantil. Educação Experiencial. Brincar. Bem-estar. Envolvimento.

Abstract: In this article we present a reflection about the need to promote an Early Childhood Education that is attentive to the diversity and individuality of each child. Based on a brief analysis of the Brazilian and Portuguese official goals for early childhood education, we reflect on the potential of play to promote learning and development and propose Experiential Education (EDEX) as an educational approach that promotes an environment of respect for rhythms and needs of each child. Following EDEX, the educator should evaluate and regulate his intervention based on his analysis of play, planning the educational action according to the signs of well-being and involvement evidenced by the children. In this way, it will be possible to access more inclusive pedagogical practices, attentive to the reality of each child and achieve the official goals for early childhood education, what must be considering on the training of early childhood teacher education.

Keywords: Early Childhood Education. Experiential Education. Play. Well-being. Involvement.

Professora do Departamento de Fundamentação da Educação, 1
Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em
Psicologia pela UFPB. Mestre em Educação pela UFPB. Doutora em Psicologia
pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis). Principais interesses
de investigação: educação infantil; psicologia da educação; psicologia do
desenvolvimento. E-mail: thais.souza@ce.ufpb.br

Professora Associada no Departamento de Educação e Psicologia da 2
Universidade de Aveiro/Portugal. Doutora em Ciências da Educação/Psicologia
da Educação. Membro do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na
Formação de Formadores (CIDTFF). Principais interesses de investigação:
qualidade em contextos de educação de infância; avaliação em educação de
infância; educação em creche. E-mail: gabriela.portugal@ua.pt

Professora Associada no Departamento de Educação e Psicologia da 3
Universidade de Aveiro/Portugal. Doutora em Ciências da Educação/Psicologia
da Educação. Membro do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na
Formação de Formadores (CIDTFF). Principais interesses de investigação:
qualidade em contextos de educação de infância; avaliação em educação de
infância; educação em creche. E-mail: gabriela.portugal@ua.pt

* Este estudo contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - Processo nº 2013/23046-6, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e Processo nº 2015/0369-2, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Introdução

Neste artigo procuramos cruzar olhares de investigadoras ligadas à Educação Infantil em Portugal e no Brasil, que abraçam princípios educativos relacionados ao respeito pela individualidade de cada criança e a valorização do brincar. Partindo de uma análise breve dos principais documentos norteadores das práticas educativas nesses dois países, propomos a Educação Experiencial como uma abordagem pedagógica facilitadora de uma Educação Infantil que respeite todas as crianças e promova o brincar. A discussão e conciliação de perspectivas foi facilitada pela realização de um Estágio de Pós-Graduação (Doutorado Sanduíche) em Portugal pela investigadora brasileira, a qual analisou as experiências do brincar em uma turma de Educação Infantil (crianças de quatro e cinco anos) de uma instituição escolar portuguesa. Assim, pontualmente, utilizaremos alguns trechos de diários de campo efetuados durante essa pesquisa.

Trabalhar em contextos de Educação Infantil pressupõe ter claros os objetivos pedagógicos que norteiam a ação dos profissionais. No Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) os objetivos gerais dessa etapa da educação estão atrelados à conquista do que o documento conceitua como sendo “capacidades”. Algumas dessas capacidades a serem desenvolvidas nas crianças são:

[...] desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente [...]; descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites [...]; estabelecer vínculos afetivos; estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais [...]; observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade [...]; brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades [...]; utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) [...]; conhecer algumas manifestações culturais [...]. (BRASIL, 1998, p. 63).

Em Portugal, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (PORTUGAL, 2016) apontam para as aprendizagens esperadas em diferentes áreas de conteúdo curricular (formação pessoal e social, conhecimento do mundo, expressão e comunicação). As OCEPE articulam-se com a Lei Quadro da Educação Pré-escolar (PORTUGAL, 1997) que em seu capítulo IV levanta quais são os objetivos dessa etapa educacional:

Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança [...]; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos [...]; estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas [...]; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança [...]; proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades [...]; incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

Tanto os documentos oficiais brasileiros como portugueses salientam a importância de se considerar a diversidade e a individualidade no planejamento educacional. Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (PORTUGAL, 2016) encontramos como um dos fundamentos e princípio pedagógico da pré-escola a “Exigência de resposta a todas as crianças”. Considerando que a Educação Infantil é um direito de todas as crianças, defende-se a garantia de igualdade de oportunidades a todos. Esse princípio traduz-se na prática docente, visto que o educador precisa responder a todas as crianças considerando suas características individuais. Segundo as OCEPE,

[...] todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial etc., participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança. (PORTUGAL, 2016, p. 11).

Se considerarmos que cada criança possui ritmos e níveis de desenvolvimento diferentes, tendo ainda preferências e características pessoais diversas, concluiremos que as práticas desenvolvidas dentro do ambiente escolar precisam também ser diversificadas para que respondam a todas as crianças. Citando novamente as OCEPE,

A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos. (PORTUGAL, 2016, p. 11).

No Brasil, o RCNEI (BRASIL, 1998) defende que é imprescindível que exista diversidade e riqueza nas experiências propiciadas dentro da instituição de Educação Infantil, para que as crianças tenham maiores possibilidades de criar. É necessário considerar que as crianças são diferentes entre si, com diferentes ritmos e necessidades.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), os eixos norteadores das práticas pedagógicas que devem compor os currículos da Educação Infantil são as interações e as brincadeiras. A proposta pedagógica deve garantir experiências diversificadas que promovam o conhecimento de si e do mundo, a imersão e domínio de diferentes linguagens, a promoção da autonomia e participação nas atividades, ampliando a confiança e estimulando a curiosidade, indagação, exploração e interação entre as crianças.

A criação de ambientes diversificados, que atendam à multiplicidade de experiências das crianças, preconiza a importância de propostas pedagógicas flexíveis. O RCNEI, DCNEI e as OCEPE destacam que as rotinas devem considerar as necessidades infantis, promovendo uma distribuição flexível do tempo.

A partir desse enquadramento político-normativo, que realça princípios e objetivos dessa etapa educativa, podemos inferir sobre a pertinência e possíveis contribuições de uma abordagem experiencial da educação (EDEX) para o desenvolvimento de uma Educação Infantil que concretiza as suas finalidades, valorizando o brincar e respeitando a diversidade e individualidade de cada criança.

O brincar: aprendizagem e desenvolvimento infantil

O brincar há muito tempo é estudado no seio da comunidade científica internacional, sendo relativamente consensual a influência que esse exerce no desenvolvimento e aprendizagem de crianças pequenas. Apesar disso, o debate sobre o tempo e espaço para brincar continua a ser pertinente e a merecer a atenção de diferentes investigadores (BENTO, 2017; FERREIRA & TOMÁS, 2018; GINSBURG, 2007; SANTER, GRIFFITHS & GOODALL, 2007). Com efeito, entre discursos e práticas dos profissionais de Educação Infantil verificam-se, muitas vezes, incongruências em relação à promoção do brincar no dia-a-dia das crianças. Se, por um lado, são veiculadas mensagens defensoras do brincar, por outro, a análise das práticas pedagógicas aponta, frequentemente, para atitudes muito diretivas e rígidas, em que o plano do adulto parece sobrepor-se à iniciativa das crianças.

A resistência em proporcionar mais tempo para brincar parece residir na ideia de que o educador terá seu papel diminuído, já que não estará tentando passar direta e explicitamente um conteúdo específico para a criança. Tratar-se de uma situação frequentemente vivida pelo profissional de educação com o sentimento de falta de “controle” e conseqüente desconforto (BENTO & PORTUGAL, 2016; HOWARD, 2010; WAITE, 2010). Nesse contexto, ignora-se o importante papel do adulto na promoção de experiências de brincar ricas e diversificadas, as quais

podem contribuir para aprendizagens progressivamente mais complexas.

Uma atuação atenta e responsiva do adulto às necessidades e interesses de cada criança poderá fomentar o desenvolvimento de competências relacionadas com desenvolvimento da linguagem, exploração de diferentes materiais, resolução de problemas, imaginação, gestão de emoções, entre outros elementos.

No sentido acima, atentaremos ao seguinte exemplo, em que uma criança assume o papel de uma mãe de família a preparar um jantar para seus familiares:

Ana¹ (5 anos) coloca um vestido e roda pela sala.

Bruna (5 anos) diz que está com fome: – Mãe, primeiro a sopa.

Ana tenta colocar um vestido em Carla (5 anos).

Bruna vai pegando as comidas no armário e coloca na mesa.
[...]

Diogo (4 anos) aparece na casinha. Ana avisa: - Eu sou a mãe.

Diogo diz que tem batatas fritas. Bruna diz: – Diogo, é peixe!

Diogo: - Vamos jantar!

Ele entra e começa a comer.

Bruna fica desapontada com Ana por ela não comer.

- Eu fiz o jantar Ana.

[...] Todos estão sentados comendo sopa. Agora, Ana junta os pratos de sopa e coloca na pia de louça (Diários de Campo, Portugal).

Antes de iniciar a brincadeira, a criança já tem em mente as regras implícitas do jogo. Ela já observou as relações humanas em casa, nos meios de comunicação, e assimilou os elementos que julgou como principais nessas relações e que comporão as regras da brincadeira. Ou seja, a criança observa, assimila, avalia e seleciona elementos para o seu brincar. Ela busca em sua memória tais elementos, incorpora-os no jogo e os interpreta. Na interação com seus pares, muitas vezes, suas normas são postas em dúvida. O dinamismo do jogo faz com que a criança repense esses elementos, defenda-os ou os transforme, utilizando novamente a memória, o pensamento lógico e o abstrato. A brincadeira é um processo de criação e não uma mera cópia do real.

Ao observar essa situação, o educador atento pode avaliar o nível de envolvimento das crianças e perceber a necessidade de introduzir novos elementos à brincadeira, tornando-a mais complexa e desafiadora. O educador poderá sugerir, por exemplo, que o jantar a ser preparado possa ser servido “fora da casa”, no exterior, em um ambiente mais à vontade, com maior ventilação, mais recursos, etc. Além de pratos de plástico, já existentes, poder-se-ão introduzir outros objetos e elementos naturais, como água e terra. Colocando “comida” nos pratos, a criança poderá desenvolver noções de tamanho e volume, avaliar as capacidades e quantidades necessárias para completar os elementos nos vasilhames, buscar formas mais rápidas e efetivas de coletar “comidas”.

Em suma, um rico leque de elementos e objetos facilitarão as condições necessárias para que a criança possa expandir a brincadeira e torná-la cada vez mais complexa, mobilizando competências transversais a diferentes objetivos pedagógicos (e.g. coordenação motora, equilíbrio, respeito pelo outro, capacidade de comunicar ideias). Assim, intervir com intencionalidade pedagógica, a partir do brincar iniciado pela criança, poderá assumir-se como uma forma de atuação que respeita interesses e necessidades de cada criança, que privilegia a liberdade de escolha e que promove a autonomia.

1 Todos os nomes utilizados nos trechos de Diário de Campo são fictícios.

Em linha com o pensamento de Vigotski (2008), o brincar assume-se como uma forma da criança lidar com o mundo, com as pessoas e os objetos à sua volta, ensaiando competências que ainda não domina totalmente. O brincar é uma atividade intrinsecamente motivadora, que se centra, predominantemente, no prazer que a criança retira ao realizar uma determinada atividade, independentemente do seu resultado.

Durante o brincar, a criança pode atuar no limite das suas competências, estimulando-se assim a ir além daquilo que já é capaz de fazer. Ao sentir-se desafiada e motivada a exceder as suas competências, a criança atua na sua Zona de Desenvolvimento Iminente, realizando aprendizagens sucessivas que se associam a elevados níveis de bem-estar e de envolvimento na atividade.

É a partir da compreensão desses fenômenos cognitivos e motivacionais que se desenvolve o modelo da Educação Experiencial, que apresentaremos a seguir, procurando refletir sobre as contribuições desse modelo para uma prática pedagógica valorizadora do brincar e respeitadora da individualidade de cada criança.

Educação Experiencial, envolvimento e bem-estar

A Educação Experiencial (EDEX) surgiu na década de 1970, na Bélgica, sob a liderança de Ferre Laevers (LAEVERS, 2004). A partir dos anos 1990, essa abordagem educativa se expande também para outros países europeus, como a Holanda e o Reino Unido (LAEVERS, 2004). Em Portugal e no Brasil assume-se como uma linha de trabalho conhecida, mas pouco difundida.

Laevers (2004; 2014) relata que o projeto que deu início ao modelo de Educação Experiencial foi inspirado na abordagem rogeriana. Carl Rogers (1902 – 1987), psicólogo americano da corrente humanista, defendia a promoção de um ensino centrado na pessoa. Nesse modelo de educação, uma vez estimulada a curiosidade e a motivação para aprender, o aluno sentiria satisfação na descoberta de um conhecimento profundo e significativo adquirido a partir da experiência. Segundo Carl Rogers, por uma aprendizagem significativa entende-se,

[...] uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de factos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da acção futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento, mas que penetra profundamente todas as parcelas de sua existência. (ROGERS, 1961, p. 253).

Para Rogers (1961) o conhecimento que influencia significativamente o comportamento humano é resultado de uma descoberta, é um conhecimento percebido pelo próprio indivíduo. Sobre essa forma de conhecimento Rogers ainda destaca que, “[...] um conhecimento desse tipo, descoberto pelo indivíduo, essa verdade que foi captada e assimilada na experiência de um modo pessoal, não se pode comunicar directamente a outra pessoa” (ROGERS, 1961, p. 249). Ou seja, o indivíduo não adquirirá um conhecimento profundo apenas no repasse de conteúdos entre educador e educando, mas sim vivenciando verdadeiramente suas descobertas.

Adotando a visão humanista de Rogers, a EDEX lança o olhar para as experiências vividas pelas crianças e interpreta-as a partir dos níveis de bem-estar e de envolvimento gerados por essas experiências. O bem-estar e o envolvimento da criança assumem-se como indicadores de qualidade, que permitem ao educador fazer inferências sobre a influência que uma determinada experiência pode ter no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Para um aprendizado significativo considera-se importante que a criança esteja num ambiente onde se sinta confortável e à vontade. Nesse ambiente a criança tem suas necessidades físicas e emocionais satisfeitas, evidenciando sinais de abertura e receptividade. Bem como: flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade e ligação consigo próprio. Esses elementos compõem a dimensão chamada de bem-estar.

O indicador de envolvimento diz respeito ao quanto a criança se sente motivada e concentrada no ambiente de aprendizagem. Para isso, deseja-se um ambiente desafiador e estimulante que desperte e prenda o interesse da criança (LAEVERS, 2004). Os níveis de envolvimento podem traduzir-se em sinais altos ou baixos de concentração, energia, complexidade, criatividade,

persistência, precisão, tempo de reação e expressões verbais de satisfação (PORTUGAL & LAEVERS, 2018).

Quando observamos uma criança absorvida em determinada atividade, concentrada e motivada, percebemos que há uma grande simbiose entre ela e a ação em que se debruça. Nessas situações verifica-se uma atividade mental intensa, onde várias funções psíquicas estão em ação como, por exemplo, a atenção dirigida, a memória, a abstração, criatividade, resolução de problemas.

Ao focar-se no processo experienciado pela criança, a abordagem experiencial, de forma dinâmica e reflexiva, busca compreender a ligação entre a oferta educativa (ou variáveis contextuais das ações educacionais), a experiência ou processos vividos pelas crianças (níveis de bem-estar e de implicação/envolvimento) e o resultado ou efeitos das práticas pedagógicas na aprendizagem e desenvolvimento (objetivos educativos oficiais). Assim, avaliar a qualidade de um contexto educacional remeterá para a consideração destas três variáveis: contexto, processo e resultados.

A título de exemplo, analisemos o seguinte cenário:

A sala tem três mesas separadas. A educadora indica qual criança irá para cada mesa. Na primeira mesa, três crianças vão pintar uma moldura. Uma criança vai para a segunda mesa, fazer a moldura de gesso. Os outros ficam reunidos na terceira mesa, vão pintar e desenhar a parte detrás de um papel com uma poesia sobre as mães. Tudo isso são lembrancinhas para dar às mães.

Efigênia (5 anos) diz que não quer pintar a moldura e pergunta para a educadora se pode trocar de atividade. [...] Creio que como sendo uma tarefa que todos têm que fazer, Efigênia não tem escapatória. Em menos de dois minutos, Efigênia termina e diz: - Acabei professora! Ela fica repetindo isso várias vezes. As outras duas crianças aparentemente estão empenhadas na tarefa, ainda escolhem as cores. Efigênia pintou tudo rapidamente de uma cor só. Depois Efigênia tenta melhorar o trabalho a pedido da educadora. Ela dá mais umas pinceladas e grita: - Acabei (Diários de Campo, Portugal).

Nessa situação vemos que a criança não deseja realizar a atividade que lhe é imposta, tentando terminar o mais rápido possível. A criança não está envolvida na atividade e, como tal, não se verifica um nível de atividade mental intensa, associada a funções psíquicas mais complexas. Se o educador não estiver disposto a refletir sobre a situação, não se colocando no lugar da criança para procurar compreender o nível baixo de envolvimento que ela manifesta, dificilmente conseguirá melhorar a qualidade da oferta educativa e, conseqüentemente, apoiar o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa linha, a EDEX propõe uma “atitude experiencial” por parte do adulto, em que esse procura se sintonizar com a sua própria corrente de interna de experiências e com o vivido da criança (PORTUGAL & LAEVERS, 2018). Em situações como as mencionadas acima, um educador não disposto a refletir sobre suas próprias práticas pode tentar explicar o desinteresse da criança através de agentes internos à própria criança. Por exemplo, o adulto pode adotar a ideia de que ela tem uma personalidade difícil ou que o problema pode estar na falta de disciplina em casa. Ou ainda, sugerir que existe algum transtorno relacionado com a atenção dirigida.

Às vezes, o adulto pode ser levado a crer que seu trabalho está acima de qualquer suspeita, já que sua prática é planejada e tem objetivos bem definidos de aprendizagem. Essa atitude não reflexiva afasta o educador de um dos elementos principais do seu ofício: utilizar de seus conhecimentos para criar e desenvolver ambientes de aprendizagem que auxiliem no desenvolvimento de toda, cada e qualquer criança.

Ao observar a criança em sua atividade, a EDEX espera que o educador preste atenção aos níveis de envolvimento e bem-estar da criança e reflita sobre como manter esses índices elevados. Laevers (2004) assinala que, na maioria das vezes, encontramos altos índices de envolvimento

quando as crianças estão brincando, sendo mais fácil aceder à Zona de Desenvolvimento Iminente a partir de atividades que surgem da iniciativa da criança e que vão ao encontro dos seus interesses. Através do brincar, a criança assume desafios que não se constituem demasiado difíceis, ao ponto de gerar frustração, nem demasiado fáceis, geradores de aborrecimento. Nesse contexto, podem ocorrer aprendizagens significativas, que vão ao encontro de objetivos pedagógicos definidos nos documentos orientadores da ação educativa (DCNEI; OCEPE; RCNEI).

A esse propósito, o trabalho de Bento et al. (2019) ilustra bem como, através da promoção do brincar ao ar livre e da mobilização de uma atitude experiencial por parte dos adultos, concretizam-se finalidades e áreas de conteúdo definidas nas OCEPE (PORTUGAL, 2016). Estimulando assim a autonomia, aprendizagens e desenvolvimento das crianças, em todas as áreas curriculares, de forma globalizante, integrada e significativa:

No espaço da horta existe um tanque para recolha da água da chuva. As crianças utilizavam esse local frequentemente, interpretando-o no faz de conta como esconderijo, armadilhas para animais e ladrões, casa de família e tendas/abrigos de índios. Com a chegada do calor, as crianças procuravam “fontes” de água para brincarem e se refrescarem. Os adultos propuseram que o tanque se transformasse numa “piscina”, ideia que foi acolhida com entusiasmo. Mas, o tanque estava muito sujo. Em assembleia de grupo concluiu-se que era preciso limpar, tarefa que iria exigir um grande esforço de toda a equipa. Traçou-se um plano: trazer esfregões, escovas de lavar roupa/loíça, vassouras e detergente biológico para a limpeza do tanque. A satisfação na manipulação de água, sabão deu azo a muitas brincadeiras. Os níveis de implicação e de bem-estar eram elevados. Ao fim de dois dias, a “piscina” foi inaugurada e desfrutada com alegria. Com as crianças que não se sentiam à vontade na água, criou-se um espaço muito próximo da “piscina”, um *deck* improvisado com troncos. Aí, nas suas espreguiçadeiras inventadas, as crianças podiam comer, conversar, interagir com os banhistas e aproveitar o sol (BENTO et al, 2019, p. 33-34).

A análise desse excerto evidencia que através de um brincar significativo, experienciado pelas crianças com níveis elevados de implicação e bem-estar, elas desenvolvem competências nas áreas curriculares propostas nas OCEPE (PORTUGAL, 2016), a saber, formação pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do mundo.

Percebe-se que, mesmo em atividades livres, a ação do educador tem intencionalidade educativa. O adulto não fica passivo diante da criança e suas escolhas. Pelo contrário, a partir de um trabalho que envolve a clarificação do potencial educativo da atividade (em ligação com finalidades educativas oficiais) e planeamento prévio (bem como planeamento consequente à observação), o adulto se mantém a todo o momento atento à experiência da criança. Não ignorando as finalidades educativas oficiais, o adulto busca proporcionar um clima de bem-estar, estimulando e dando autonomia a criança, para que ela realize suas próprias descobertas e multiplique os conhecimentos conquistados com seus pares.

Educação experiencial e contribuições para uma escola para todos

Partindo da ideia de que é importante promover índices elevados de bem-estar e de envolvimento nas crianças para que seja possível garantir aprendizagens significativas e assumindo que o brincar se constitui como atividade preferencial para concretizar esses objetivos, podemos interrogar-nos sobre o “como” responder de forma adequada a todas as crianças, à luz do modelo experiencial.

Se o educador é um profissional qualificado e especialista na educação de crianças pequenas, ele necessita considerar em seu trabalho que cada sujeito tem características individuais, necessitando de respostas consequentes. Trata-se de um trabalho complexo que poderá encontrar

na EDEX conceitos e ferramentas capazes de o ajudar a repensar e transformar sua própria prática. Como referem Portugal e Laevers (2018, p. 15),

[...] uma educação inclusiva é aquela em que o educador cria um contexto educativo onde cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas.

Ao focalizar na experiência interna de cada criança, observada através das variáveis envolvimento e bem-estar, o profissional sensível e atento perceberá no “aqui e agora” quais as crianças em risco de desenvolvimento e organizará o seu trabalho com vista a assegurar que todas as crianças obtenham o que necessitam para o seu desenvolvimento.

Se uma criança evidencia elevados níveis de envolvimento, ainda que possa ser uma criança com problemas de desenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem identificadas, de acordo com a abordagem experiencial, sabemos que a criança estará a funcionar no limite das suas atuais capacidades (Zona de Desenvolvimento Iminente). Podemos não saber exatamente quais são esses limites, mas, se a criança está implicada, é porque a atividade vem ao encontro do que ela necessita, encontrando o estímulo adequado no contexto educativo. Então, não há motivo de preocupação e, em termos imediatos, não será necessário intervir (PORTUGAL & LAEVERS, 2018, p. 97).

Se as crianças, com ou sem problemas de desenvolvimento ou de aprendizagem, em situação de vantagem ou desvantagem socioeconômica ou cultural, apresentam níveis de envolvimento baixos, significa que não encontram no contexto educativo o nível de estimulação ou de desafio de que necessitam para ativar competências. Nesses casos, podemos considerar que estão em risco de estagnação desenvolvimental, sendo necessário intervir. Nessa linha de pensamento, em educação experiencial, são consideradas crianças com “necessidades educativas especiais” aquelas que apresentam níveis de envolvimento baixos, independentemente do seu nível de desenvolvimento.

A criança que se sente emocionalmente abatida ou infeliz terá muito mais dificuldade em aderir a uma atividade e em experienciar alto envolvimento. Níveis adequados de bem-estar emocional são imprescindíveis para que a criança possa investir cognitivamente. Por isso, perante uma criança com baixos níveis de envolvimento, importa considerar: é a oferta educativa desinteressante ou pouco desafiadora? Ou a criança experiencia um mal-estar que a impede de viver plenamente as oportunidades oferecidas pelo meio?

Em muitos casos, a intervenção passará por procurar trabalhar a segurança emocional da criança, antes de se procurar o seu envolvimento em atividades ‘curriculares’. Por outro lado, a criança que não encontra estímulo ou desafio adequado nas atividades em oferta (porque demasiado aborrecidas, repetidas, fáceis ou demasiado difíceis) também terá dificuldades em se envolver e facilmente se sentirá aborrecida, desgostada, impaciente, zangada, experienciando estados psicológicos facilmente conducentes a problemas de comportamento (PORTUGAL & LAEVERS, 2018,).

Através de uma observação sensível, o adulto pode detectar elementos que necessitam ser trabalhados com as crianças, mesmo que esses não estejam previstos em seu programa pedagógico inicial. Por exemplo,

Fábio (5 anos) me confidencia: - Eu não gosto da Gisele (5 anos), o cabelo dela parece cobra, não gosto. Você toca nela e ela... ahhh, ahhhh” (Diários de Campo, Portugal).

No trecho do diário de campo acima, observa-se situações que requerem mais atenção por parte do adulto. Na qualidade de instituição cultural e histórica, a escola reflete as desigualdades e preconceitos existentes na sociedade. Assim como se transformam outros elementos e atividades sócio-culturais, o brincar também vai se transformando ao longo do tempo. A atividade diária da criança está atrelada a quem é essa criança e qual lugar ela ocupa em seu ambiente. Ser negro, branco, rico, pobre, menino, menina, influenciam significativamente como cada criança é tratada ao longo do tempo e o que se espera dela para o futuro.

Como relata Candau (2016), as relações culturais “[...] estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais”

(CANDAU, 2016, p. 808). Na escola, a diferença muitas vezes é vista como um problema a ser resolvido e não como uma riqueza a ser reconhecida e valorizada. A autora defende que precisamos ver as diferenças culturais “[...] como riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo mais igualitário.” (CANDAU, 2016, p. 809).

Destacamos que a escola é um lugar privilegiado para trabalhar as diferenças. A diversidade existente na escola pode gerar inúmeras possibilidades de aprendizagens. O adulto precisa estar atento ao brincar e às vivências das crianças para perceber seus comportamentos, interesses e atitudes. Ao promover os níveis de envolvimento e de bem-estar de cada criança, a abordagem experiencial oferece uma educação de qualidade a todas as crianças. É, conseqüentemente, uma abordagem inclusiva, atenta à diversidade e diferenciação curricular.

Nesse panorama, reforça-se a ideia de que o educador se apresenta como um dos personagens principais na efetivação do currículo na instituição. Salienta-se que, como agente mais próximo às crianças, o educador pode perceber mais prontamente o resultado de seu próprio trabalho.

Em Portugal, as OCEPE enfatizam que o trabalho intencional do educador,

[...] implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas, os modos como organiza a sua ação e adequar às necessidades das crianças. Esta reflexão assenta num ciclo iterativo - observar, planejar, agir, avaliar - apoiado em diferentes formas de registo e de documentação. (PORTUGAL, 2016, p. 5).

O RCNEI (BRASIL, 1998) relata que a intervenção do profissional amplia a aprendizagem das crianças, considerando o educador como um mediador entre as crianças e o conhecimento. O educador assim tem como função “[...] propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas” (BRASIL, 1998, p. 30).

Ações como observar, documentar e refletir são descritas como uma indispensável forma de avaliar e melhorar a prática pedagógica, orientando as aprendizagens infantis em função do cidadão que se deseja (CARVALHO & PORTUGAL, 2017).

Considerações finais

Terminamos com o propósito de evidenciar que uma abordagem experiencial, valorizadora do brincar, concretiza práticas atentas a toda e qualquer criança, contribuindo para uma Educação Infantil para todos. Desenvolver práticas pedagógicas mais experienciais, ou seja, mais atentas à realidade e experiência de cada criança, significa desenvolver ações mais inclusivas, que permitem concretizar objetivos pedagógicos previstos para a Educação Infantil no Brasil e em Portugal. Dessa forma, sugerimos que a escola precisa assegurar às crianças espaços e tempos para o brincar e para atividades livres, que são muitas vezes menosprezadas por não condizerem no senso-comum com atividades escolares.

No exercício do brincar teremos oportunidades de aprendizagem relativamente imprevisíveis, mas associadas a benefícios cognitivos, sociais e físicos. Caberá ao profissional de educação saber ‘ler’ o potencial cognitivo, de aprendizagem, inerente ao brincar da criança, atuando no seu prolongamento com vista à sua amplificação e complexificação, assegurando desenvolvimento e aprendizagem significativa.

Nesse processo, importa salientar o papel desempenhado pelo adulto/educador na promoção de ambientes respeitadores da individualidade e da diversidade. Durante o brincar, o educador pode trazer elementos que enriqueçam as experiências da criança, através de processos de observação, reflexão e avaliação dos níveis de bem-estar e envolvimento, contrariando-se a ideia de que as atividades emergentes da iniciativa da criança são menos proveitosas ou valiosas para a aprendizagem. Em linha com o modelo de educação experiencial, não devemos nos esquecer que as crianças saudáveis não tendem para a estagnação desenvolvimental, mas sim para a aprendizagem do que ainda não dominam, para a busca do desafio, para a realização pessoal e social (PORTUGAL & LAEVERS, 2018).

A escola possui dentro de si uma grande diversidade cultural e um grande potencial para criar oportunidades diversas de aprendizagem e desenvolvimento. O adulto não é um profissional passivo, ele pode e deve trazer novos elementos, favorecendo e enriquecendo o brincar, valorizando e respeitando os contributos e idiosincrasias de cada criança. Sobretudo, não devemos esquecer que estamos nos referindo às crianças em idade pré-escolar, antes de tudo elas possuem o direito de serem crianças. Dar a todas as crianças a possibilidade de brincar em diversidade de ações e recursos é, para nós, fornecer meios propícios a aprendizagens significativas que, por sua vez, representa levar igualdade de acesso ao conhecimento a toda, cada e qualquer criança.

A partir da nossa experiência enquanto investigadoras e interventoras em diversos contextos de Educação Infantil, em Portugal e no Brasil, consideramos que (1) a combinação 'cumprimento de orientações curriculares oficiais', 'brincar' e 'inclusão' permanece um desafio para muitos profissionais de Educação Infantil; (2) que o papel do adulto na atenção à diversidade das infâncias e na promoção e complexificação do brincar das crianças é, frequentemente, vivido com incerteza e mesmo desconforto; e (3) que as pressões para evidências de aprendizagens são desmobilizadoras de linhas de trabalho experienciais, respeitadoras da experiência interna, ritmos e individualidade de cada criança.

Concluimos que se torna premente assegurar oportunidades de formação, a um nível inicial, mas também continuado e contextualizado à realidade de cada contexto e equipe de trabalho, focadas:

- na compreensão do brincar, enquanto suporte ao desenvolvimento social, emocional e acadêmico das crianças, de forma inclusiva, adequada a cada criança, respeitando a sua individualidade;

- na clarificação da natureza da ação do adulto ao nível da leitura da experiência interna das crianças (lida, em termos de envolvimento e de bem-estar) e no seu papel enquanto promotor, facilitador, observador ou interveniente ativo no brincar, respeitando a criança enquanto parceiro e agente no seu próprio desenvolvimento e aprendizagem;

- na promoção de diálogos e reflexões entre profissionais sobre as suas práticas pedagógicas, configurando projetos de investigação-ação colaborativos em torno das próprias práticas pedagógicas.

Referências

BENTO, Gabriela et al. **Serei(a) no Jardim**: Ao encontro das orientações curriculares para a educação pré-escolar através do brincar ao ar livre - experiências e leituras do projeto Serei(a) no Jardim. Aveiro: UA Editora, Universidade de Aveiro, 2019. Disponibilidade em: <<http://hdl.handle.net/10773/26228>>. Acesso em: jun. 2019.

BENTO, Gabriela. Arriscar ao brincar: análise das percepções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 69 abril-junho, pp. 385-403, 2017. Disponibilidade em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0385.pdf>>. Acesso em: ago. 2017.

BENTO, Gabriela; PORTUGAL, Gabriela. Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 72, p. 85-104. 2016. Disponibilidade em: <<https://doi.org/10.35362/rie72037>>. Acesso em: jun. 2019.

BRASIL, **Resolução CNE/CBE n. 5, de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica/CNE/MEC, 2009. Disponibilidade em: <<https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: fev. 2017.

BRASIL, **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponibilidade em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.161, p.802-820, jul./set. 2016. Disponibilidade em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00802.pdf>>. Acesso em: fev. 2017.

CARVALHO, Cindy & PORTUGAL, Gabriela. **Avaliação em creche - CRECHendo com qualidade**. Porto: Porto Editora, 2017.

FERREIRA, M.; TOMÁS, C. “O pré-escolar faz a diferença?” Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n.2, p. 68–84. 2018. Disponibilidade em: <https://doi.org/10.21814/rpe.14142>>. Acesso em: jun. 2019.

GINSBURG, Kenneth. The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. **Pediatrics**, v. 119, n. 1, p. 182–188. 2007. Disponibilidade em: <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2953>>. Acesso em: jun. 2019.

HOWARD, Justine. (2010). Early years practitioners’ perceptions of play: An exploration of theoretical understanding, planning and involvement, confidence and barriers to practice. **Educational & Child Psychology**, v.27, n.4, p. 91–102.

LAEVERS, Ferre. Educação Experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. **Contrapontos**, vol. 4, n. 1. p. 57 – 69, Itajaí, jan/abr. 2004. Disponibilidade em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/750/602>>. Acesso em: jan. 2017.

LAEVERS, Ferre. Fundamentos da Educação Experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. Tradução Tina Marie Stutzman. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v 25, n. 58, p. 152 – 185, maio/ago, 2014. Disponibilidade em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1930/1930.pdf>>. Acesso em: fev. 2017.

PORTUGAL, Gabriela; LAEVERS, Ferre. **Avaliação em Educação Pré-escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças**. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 2010, 2018.

PORTUGAL, Diário da República. **Lei-Quadro nº 5/97 de 10 de Fevereiro**. Lei Quadro da Educação Pré-escolar, 1997. Disponibilidade em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf>. Acesso em: 26 out. 2016.

PORTUGAL, **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Ministério da Educação, Direção Geral de Educação, 2016. Disponibilidade em: <<http://www.dge.mec.pt/ocepe/>>. Acesso em: jun. 2017.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. 2ª Ed. Santos: Livraria Martins Fontes, 1961.

SANTER, Joan; GRIFFITHS, Carol; GOODALL, Deborah. **Free Play in Early Childhood: A literature review**. London: National Children’s Bureau, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. nº 11. Junho, 2008.

WAITE, Sue. Losing our way? The downward path for outdoor learning for children aged 2–11 years. **Journal of Adventure Education & Outdoor Learning**, v.10, n.2, 111–126, 2010. Disponibilidade em: <<https://doi.org/10.1080/14729679.2010.531087>>. Acesso em: jun. 2019.