

A VALORIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS PELAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Janaina Gomes Viana de Souza¹

RESUMO

As crianças, desde os primeiros anos de vida, criam situações a partir de elementos conhecidos por elas em diversas experiências cotidianas, sejam pessoais ou coletivas, e é por meio destas experiências vivenciadas diariamente que elas se tornam quem são e nos revelam quem poderiam vir a ser em suas diversidades. Nesse sentido, compreende-se que as experiências das crianças na educação infantil podem possibilitar que elas se reinventem e ressignifiquem o que veem, ouvem, tocam e sentem, podendo assim produzir novos conhecimentos sobre o mundo em que vivem. O presente artigo tem como objetivo geral compartilhar os resultados de uma pesquisa desenvolvida em uma instituição de educação infantil, por meio de um projeto de extensão junto a UFPI no ano de 2017. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que a produção dos dados aconteceu por meio de três procedimentos, sendo a entrevista semiestruturada, a observação participante e os encontros formativos. As interpretações dos dados foram conduzidas com base na análise de conteúdo de Bardin (2011) e o referencial teórico-metodológico nos estudos de Vygotsky (2000; 2004; 2007). Os principais resultados da pesquisa foram a comprovação de que as crianças da educação infantil ao vivenciarem diferentes experiências relacionadas ao mundo físico e social, enunciam não apenas suas potencialidades e criatividade, mas produzem seus próprios conhecimentos, revelam comportamentos inusitados e pertinentes no processo de aprendizagem delas, observam e criam elementos novos estabelecendo conexões com outras experiências igualmente relevantes, tornam-se investigadoras e protagonistas de suas ações em diferentes contextos.

Palavras-chave: valorização das experiências, crianças, educação infantil, produção de conhecimentos.

INTRODUÇÃO

Iniciamos o artigo tendo como premissa a ideia de que para a criança apreender e produzir determinados conhecimentos, é necessário, e inevitável, que ela se encante pelas coisas das quais entra em contato desde pequena. No universo infantil esse encantamento só será possível se, desde cedo, forem ofertadas às crianças condições necessárias para que se sintam interessadas em conhecer o mundo em que vivem, ou seja, se o ambiente em que elas estão expostas possibilita o contato diário com experiências diversificadas, provocadoras e significantes.

¹ Doutora em Educação e Professora da Universidade Federal do Piauí – UFPI – profajanaina@ufpi.edu.br

Desta forma, o presente artigo tem como objetivo geral compartilhar os resultados de uma pesquisa desenvolvida em uma instituição de educação infantil, por meio de um projeto de extensão junto a UFPI, no ano de 2017, em que teve como foco principal investigar as experiências vivenciadas pelas crianças no contexto da educação infantil como fonte possibilitadora da produção de conhecimentos acerca do mundo.

Nesse contexto, cabe voltarmos o pensamento sobre o processo de produção de conhecimentos e aprendizagens relacionados às experiências que as crianças vivenciam desde pequenas, em que o foco é a compreensão dos fenômenos vividos relacionados ao conhecimento do mundo, e não ao ensino de conteúdos geralmente pré-determinados pelas escolas e professores, considerando que desde muito pequenas as crianças têm curiosidades sobre o acontecimento das coisas que lhe cercam, demonstrando interesse pelo mundo tal como ele é junto aos seus fenômenos e encantamentos, pois é justamente na infância que os conhecimentos significativos são construídos por via das experiências pessoais e coletivas, conforme as interações que são estabelecidas com o meio físico e social.

Apresentamos aqui, de forma sucinta, a metodologia que foi utilizada na pesquisa, o referencial teórico-metodológico com base em Vygotsky (2004;2007) e Bardin (2011), entre outros, discorreremos sobre o lugar central das experiências das crianças no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, bem como sobre a produção de conhecimentos que acontece por meio de projetos na educação infantil e, por fim, apresentamos os principais resultados da pesquisa seguido das considerações finais.

Diante disso, esse artigo tona-se relevante por colaborar nas discussões atuais relacionadas à educação infantil, especificamente sobre a relevância das experiências vivenciadas pelas crianças no processo de produção de conhecimentos.

METODOLOGIA

Caracterizamos a pesquisa desenvolvida como abordagem qualitativa do tipo descritivo-interpretativa em que tomamos a pesquisa-ação como metodologia de investigação e formação no contexto da educação infantil. Para discorrer sobre esta modalidade de pesquisa, recorreremos aos estudos de Richardson (2009), Bogdan e Biklen (1994) e Bardin (2011).

Como procedimentos de investigação na pesquisa realizada, utilizamos a entrevista semiestruturada, a observação participante e os encontros formativos. A entrevista permitiu traçar o perfil das professoras da educação infantil e conhecer a concepção delas sobre

criança, infância e educação na primeira infância. Na visão de Bardin (2011), as entrevistas devem ser vistas mais como um discurso espontâneo do que um discurso preparado e por conta dessa peculiaridade é necessário o analista procurar uma estruturação específica para orientar o processo de análise. Na pesquisa, optamos por estruturar as entrevistas seguindo a proposta da ‘análise temática’ de Bardin (2011) que sugere dividir o conteúdo analisado em temas relevantes para o estudo, que pode se aperfeiçoar, eventualmente, em subtemas, dada a necessidade do material analisado.

A observação participante, segundo instrumento utilizado, possibilitou ao pesquisador tornar-se atuante no fenômeno investigado, tendo a oportunidade de se posicionar ao nível dos participantes e construir momentos reflexivos frente aos comportamentos, ações e atitudes espontâneas. Na visão de Richardson (2009), a observação participante permite a descoberta de aspectos aparentiais e contraditórios revelados nos discursos e nas de ações rotineiras, ou seja, nas atividades que são desenvolvidas no cotidiano escolar.

A segunda etapa de observação teve outro foco e outro formato, objetivando concretizar o planejado durante as formações com as professoras da creche e registrar as experiências das crianças. Nesse segundo momento de observação o foco foi no registro das experiências vivenciadas pelas crianças na Creche. As falas e fotos obtidas em diferentes situações tornaram-se dispositivos de análise das experiências, sendo instrumentos de reflexão sobre a prática docente e sobre o processo de ensino e aprendizagem das crianças. Segundo Bogdan e Biklen (1994) as fotos, dentro de uma pesquisa científica, são essencial conteúdo de análise para compreensão do que é subjetivo e frequentemente são analisados indutivamente. Os autores (1994, p. 191) lembram ainda que “[...] as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas”.

Por fim, realizamos os encontros formativos, embasados no entendimento de que a formação de professores deve ser permanente. Entendemos a formação continuada em serviço como sendo uma intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício (IMBERNÓN, 2010), não cabendo, portanto, a oferta de uma formação padronizada e homogênea nos contextos educativos.

No intuito de criar espaços de formação para as professoras estudarem e discutirem temáticas relacionadas ao fenômeno investigado foram realizados 04 (quatro) encontros formativos em que abordamos as temáticas: crianças, infância, conhecimento do mundo e produção de conhecimentos. Os estudos, aliados à problematização de práticas, possibilitaram a reflexão sobre o fazer pedagógico e sobre o processo de aprendizagem significativa das

crianças desde os primeiros anos de vida, levando as professoras a repensarem suas atividades e, conseqüentemente, projetarem novas experiências a serem vivenciadas no cotidiano da educação infantil.

A complexidade da análise dos dados, na pesquisa qualitativa, implica trabalho que perpassa toda a investigação, desta forma, optamos por fazer a análise dos dados desta pesquisa tendo como base o método da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), por ser este uma abordagem científica que considera e norteia fases essenciais do processo de produção e interpretação dos dados, considerando fatores como a organização da análise, a codificação do conteúdo, a categorização a partir de um tema e as inferências a partir dos fatos. As enunciações, tidas como conteúdos de análises, apresentam em seu teor determinadas evidências contrárias que não se restringem à mera estrutura de palavras ordenadas, tampouco a descrição ou meio de comunicação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse tópico, discorreremos sobre o lugar central das experiências vivenciadas pelas crianças no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil e sobre a produção de conhecimentos na educação infantil que ocorre por meio de projetos educativos. As discussões se encontram fundamentadas nos estudos de Vygotsky (2004; 2007), Bardin (2011), Barbosa; Horn (2008), entre outros.

Antes de iniciar o diálogo, faz-se indispensável esclarecer que nem tudo que vivemos se configura como uma experiência. Segundo Bondía (2002, p.21) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, o que nos transforma e o que nos constitui no que somos”. Assim partimos da ideia de que as experiências, tanto individuais quanto coletivas, são primordiais na construção de conhecimentos e na aprendizagem significativa das crianças desde os primeiros anos de vida.

Na visão de Vygotsky (2004), a riqueza e a diversidade das experiências anteriores vividas pela pessoa refletem diretamente na sua atividade criadora da imaginação, afirmando que “quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela” (2004, p. 22). Assim, compreendemos que por meio das experiências que possibilitam observação, experimentação, indagação e reflexão sobre os fenômenos ocorridos as crianças são levadas a interpretar paulatinamente fatos do mundo físico e social, do tempo e natureza.

A criança, na visão de Vygotsky (2004) cria situações a partir de elementos conhecidos por ela em experiências anteriores, caso contrário não poderia criar novas situações, uma vez que nada nasce do vazio, sendo necessário algo que sirva de ponto de partida, de base para novos conhecimentos. Já na primeira infância² a criança estabelece uma relação entre conhecimentos anteriores e novos, de modo a criar um novo conhecimento, no caso um terceiro, que não significa a soma de dois elementos (novo + velho), mas sim algo novo, uma única unidade, criado por ela mesma. Nesse sentido, a criança ao ser capaz de criar algo novo, ela prova ser capaz de não apenas reproduzir um conhecimento, mas também, e principalmente, ser capaz de imaginar, criar e produzir algo novo, extremamente claro. Para Vygotsky (2004, p. 24)

Toda atividade que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence ao gênero de **comportamento criador ou combinatório**. O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento.

Tomamos esse entendimento para vislumbrar o processo em que as crianças compreendem alguns fenômenos naturais e elaboram novos conhecimentos que são facilmente representados por elas por meio do que Vygotsky chamou em seus estudos de representação simbólica. Desta forma, a experiência é algo extremamente necessário para o desenvolvimento da criatividade e imaginação, ainda que sejam de forma generalizada e simplista, devido limitações de vivências.

Quando aliadas à representação simbólica as experiências permitem as crianças tornarem concretos seus pensamentos e por meio de diferentes linguagens (oral, escrita, corporal, musical, plástica, matemática) investigam e interpretam o mundo físico e social, construindo saberes e apropriando-se da cultura na qual são lançadas desde o nascimento.

É na infância que as crianças começam a elaborar as primeiras ideias e conceitos espontâneos sobre o mundo físico e social, ainda sem cunho científico. Esses primeiros conceitos espontâneos formados na fase pré-escolar evoluem nas fases posteriores sob circunstâncias favoráveis a partir de diversas possibilidades ofertadas aos pequenos. Assim, nesse nível de ensino, o processo de elaboração dos conceitos evolui devido as criança estarem constantemente agregando novas significações aos objetos e fenômenos da realidade concreta. Como afirma Vygotsky (2007, p. 186) “o desenvolvimento do pensamento na criança evolui da fase espontânea à científica dada as condições favoráveis”, entretanto isso

² Fase de zero a três anos de idade.

não ocorre de maneira isolada, isso dá-se como um processo único, realizável sob diferentes condições internas e externas.

Sobre esse aspecto, o autor menciona que há dois níveis de desenvolvimentos que nos ajudam a compreender como as crianças evoluem de um nível de conhecimento a outro com a mediação do professor. Compreendemos que o desenvolvimento de conceitos científicos no primeiro nível de ensino é uma questão extremamente importante por ser o alicerce da iniciação da criança no sistema de conceitos científicos que serão desenvolvidos posteriormente, assim quando o professor possibilita às crianças apenas experiências pobres acerca do mundo físico e social, mais difícil para a criança desenvolver futuramente conceitos científicos autênticos, podendo ser limitada à reprodução de conhecimentos e apresentando desinteresse por determinados fenômenos.

Dialoguemos agora sobre a produção de conhecimentos na educação infantil que acontece por meio de projetos educativos, partindo do fato de que um dos grandes desafios para os professores da educação infantil é criar disparadores para que as crianças adentrem no mundo da investigação de maneira interessante e prazerosa.

Revelar para as crianças o mundo em que vivem e familiarizá-las com diversos fenômenos: biológicos, físicos, químicos, tecnológicos, sociais e antropológicos, é, sem sombra de dúvidas, um grande desafio para quem atua nesse contexto. Assim, entende-se que por meio das experiências e vivências cotidianas, o conhecimento do mundo torna-se um tanto quanto interessante para as crianças que são gradualmente levadas a pensar, questionar e formular respostas considerando suas compreensões iniciais e percepções sobre o que experimentado por ela.

No contexto da educação infantil o professor passa a ser um orientador crítico da aprendizagem, capaz de possibilitar às crianças uma visão mais real do que é apresentado a ela, devendo sempre estar atento ao fato de que as crianças, ainda nos primeiros anos de vida, ao terem contato com o mundo físico e social, constroem conhecimentos práticos sobre o que tocam e sentem, e gradativamente ampliam esses conhecimentos relacionando-os à capacidade individual de perceber o mundo por meio de fenômenos naturais observados, que trazem em si as cores, formas, sons, odores e movimentos, ou seja, elas precisam experimentar para expressar, comunicar seus desejos e evoluírem na construção do conhecimento.

Nesse viés, torna-se consensual que professores considerem a necessidade de um bom planejamento para suas atividades, atentando a algumas questões como a organização do espaço e os materiais a serem utilizados com as crianças. Cabe ainda traçar alguns objetivos

definidos e possíveis de serem alcançados considerando à faixa etária dos pequenos, mesmo sendo consciente de que as crianças podem surpreender em suas ações, questionamentos e conclusões sobre o fenômeno observado.

Na visão de Lorenzato (2006) para que as crianças construam significados sobre sua aprendizagem é imprescindível que o professor lhes possibilite muitas e distintas situações e experiências que devem pertencer ao mundo de vivências delas mesmas, situações estas que devem ser retomadas em diferentes momentos e circunstâncias, para que as crianças possam apreender e representar o conhecimento daquilo que lhes é apresentado em dado momento. Segundo o autor (2006, p. 9), nesse contexto torna-se evidente que:

“A atividade experimental é importante para a aprendizagem; diferentes materiais didáticos e atividades devem ser proporcionados às crianças em virtude das diferenças individuais que elas apresentam; o professor deve verificar o nível de pensamento de seus alunos por meio das reações deles ante cada material ou atividade e também por meio dos relatos infantil”.

É perceptível que as atividades práticas desenvolvidas pelo professor juntamente com as crianças devem ser pensada com cuidado, devendo o professor obter a consciência de que ele é apenas o par mais experiente no processo, mas não o único, e que o protagonista da situação deve ser a criança. Quando se trata de pensar sobre as possíveis experiências a serem vivenciadas com crianças na educação infantil, tem sido cada vez mais comum os professores demonstrarem simpatia pelo trabalho com projetos que abordam geralmente temas relacionados a diferentes linguagens e a temas comuns ao universo infantil: animais, plantas e corpo humano, as temáticas que envolvem questões culturais e sociais infelizmente ainda são minorias, isso talvez reflita a insegurança e/ou desconforto dos professores em lidar com temas dessa natureza.

A verdade é que mesmo imersos a boas intenções os professores acabam por pensar sozinhos (ou com outros professores) todo o projeto a ser desenvolvido com as crianças, esquecendo-se de que elas têm muito a colaborar com as atividades a serem devolvidas dentro e fora da sala de aula.

O trabalho com projetos é considerado uma metodologia enquadrada por alguns estudiosos no movimento da Escola Nova brasileira e nas perspectivas de inovação pedagógica em que o professor passou a exercer o papel de co-criador de saber e de cultura junto aos educandos, segundo as autoras mencionadas, os projetos pedagógicos foram, historicamente, construídos com o objetivo de inovar e quebrar o marasmo da escola

tradicional, de transformar a realidade, de inovar práticas e abordar de maneira significativa conteúdos diversificados (BARBOSA; HORN 2008).

A proposta do trabalho com projetos na escola emerge como grande possibilidade de encaminhamento e resoluções de problemas presentes no contexto em que as crianças vivem, sendo uma das maneiras de se organizar práticas educativas, daí a importância do professor elaborar um projeto *com* as crianças e não apenas *para* as crianças.

Alguns aspectos podem dificultar o trabalho com projetos, como o pouco conhecimento do professor sobre o tema abordado, pois se ele não dominar o tema como poderá formular perguntas úteis que colaborem com a reflexão das crianças sobre o assunto e permitir que avancem em suas compreensões? Outro obstáculo é o tempo adequado para cada projeto, que se mal planejado pode empobrecer o trabalho ainda durante o processo, uma vez que as crianças não disponibilizarão dele para investigar com mais detalhe o que é proposto, o professor acaba por resumir o conhecimento por conta do pouco tempo, na realidade o tempo do projeto só deverá ser definido durante sua ação. Sob essa ótica, Barbosa e Horn (2008, p. 42) enfatizam que:

“[...] o planejamento do projeto é feito concomitantemente com as ações e as atividades que vão sendo construídas “durante o caminho”. Um projeto é uma abertura para as possibilidades amplas e com uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, criativos, ativos, inteligentes acompanhados de uma grande flexibilidade de organização”.

Na verdade o trabalho com projetos exige que o professor peregrine constantemente entre a pesquisa e ação, para que os temas possam ser devidamente aprofundados e permanentemente validados, assegurando a todos os envolvidos no projeto o contato com informações verdadeiras discernindo o que é mito proveniente do “senso comum” e o que é conhecimento científico.

Faz-se necessário que, no decorrer de um projeto, os professores fiquem atentos a algumas habilidades que as crianças poderão desenvolver no processo de aprendizagem, como a observação, que pode ser espontânea, sistemática, lenta ou rápida, isso vai depender de cada criança, a experimentação, que parte da necessidade da criança de conhecer, vai além da simples observação e leva a criança a questionar o que é experimentado. Vale destacar que os registros dos projetos desenvolvidos na educação infantil devem ser sempre expostos nos ambientes e espaços da instituição, como meio de dar visibilidade e valorizar os conhecimentos que as crianças produzem, sem contar que se torna um jeito cativante de cumprimentar os visitantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa realizada nos permitiu vislumbrar as sutilezas, complexidades e peculiaridades da educação infantil, sendo possível nos encantarmos e nos fortalecermos frente às convicções dos desafios postos em um contexto repleto de indagações e revelações interessantes. Durante a investigação, os conteúdos analisados permitiram uma análise minuciosa da rotina da Creche, na qual pudemos provocar uma reflexão inquietante entre as professoras sobre o que é ou não desejável quando nos referimos à aprendizagem de crianças na primeira infância. Durante as observações da rotina da Creche, percebemos que as atividades pedagógicas, presentes nos dois turnos, consiste em momentos reservados para a realização das tarefas com foco no ensino de determinados conteúdos, seguindo o planejamento semanal das professoras. Observamos que, em todas as salas, o livro didático e as tarefas fotocopiadas são os materiais mais utilizados neste momento. A observações revelaram a presença de uma forte preocupação com a escolarização e com o desenvolvimento motor das crianças, com ênfase nos exercícios repetitivos. O habitual são atividades com propostas de cobrir pontos, traços, ligar, pintar, recortar e colar.

Concluimos que em atividades desta natureza tornam-se experiências limitadas quando se trata de instigar a criação e de instigar a criança a produzir algo novo, restringindo a manifestação do conhecimento que elas possuem acerca de algum tema, de alguma situação.

A partir dessa observação, propomos durante os encontros formativos, que as professoras projetassem algumas atividades para que as crianças vivenciassem experiências significativas e construíssem novos conhecimentos a partir disso. A ideia, desde o início, foi a de não tomar as experiências como algo pontual, uma atividade extra, mas como momentos inerentes à rotina das crianças, o resultado desta proposta é o que expomos nesta parte do estudo. Primeiramente, cuidamos em organizar espaços provocadores de aprendizagens, que dialogassem com as crianças e permitissem aflorar a imaginação e a criação a partir do que seria experimentado por elas, considerando seus interesses e especificidades da infância.

Entre imagens, sons e sensações, as crianças do maternal I adentraram em sua sala e se depararam com um ambiente modificado, fora do óbvio e da rotina na qual estavam acostumadas. Colchonetes e lençóis, que compunham este espaço, deram lugar a uma “sala de cinema” improvisada. A organização da sala rememorava um cinema, e os colchonetes, agora dispostos nas laterais, serviram de assentos para as crianças. A parede ao fundo da sala se transformou em uma “tela” de projeção, forrada por cartolinas. Ao entrarem na sala, as crianças observaram a organização do espaço de forma curiosa. Algumas demonstraram

entusiasmo, por meio de falas expressões faciais, outras se limitaram à expectativa silenciosa do que lhes aguardava. Na parede mais baixa da sala, o data-show projetava apenas a luz azul, propositalmente o som ainda não havia entrado em cena, para que as crianças pudessem imaginar o que estava por vir. A escolha da parede mais baixa foi para possibilitar a interação das crianças com as imagens que seriam expostas em um segundo momento. Por conta da organização do espaço, denominamos o local de ‘paraísos naturais x artificiais’, nos referindo ao real e ao imaginário das crianças que, em determinados momentos, faziam disso uma unidade perfeita. Sentadas próximo às imagens, projetadas na parede, as crianças foram convidadas a fecharem os olhos e apreciarem diversos sons que íamos introduzindo na ocasião, como sons da chuva, trovão, ondas do mar, da floresta, entre outros. A ideia era possibilitar que as crianças vivenciassem a experiência do deslocamento do plano real para o imaginário, estabelecendo conexões temporais, pois, segundo Vygotsky (2000), a criança além de organizar o campo visual-espacial, com auxílio da memória e da fala, ela cria um campo temporal que lhe é tão perceptivo e real quanto o visual.

Nitidamente as crianças se envolviam com os sons e aos pouco elas evoluíam em suas observações, opiniões e constatações. Ao vivenciarem tal experiência faziam novas descobertas por meio de conexões temporais, relacionando assim a experiência do momento às experiências vividas em outros espaços, criando uma unidade facilmente transponível entre o real e o imaginário infantil. Neste tipo de experiência, as crianças adquirem noção de abstração, sendo capazes de entender que os elementos expostos existem independentes de serem vistos. No mesmo cenário, apresentamos os mesmo sons, porém agora juntos as suas respectivas imagens projetadas na parede da sala. As “imagens criantes” - termo que utilizamos devido ao fato das crianças criarem o novo a partir de imagens cristalizadas - possibilitaram movimentos aleatórios de criação e unificação entre as linguagens verbais exteriores e não verbais interiores. Sobre isso, Vygotsky (2000) afirma que tal processo permite à linguagem um movimento que assegura melhor fluxo do pensamento, ajudando o processo de interpretação do experimentado, uma vez que a linguagem interior realiza um trabalho que contribui para melhor fixação e unificação do que é apreendido.

O produto da experiência relacionada aos sons, imagens e sensações, foram desenhos (linguagem comum na primeira infância) feitos pelas crianças do Maternal II (03 anos). Os desenhos representaram o modo como elas percebem e ressignificam alguns elementos do mundo físico (mar, água) e alguns fenômenos naturais (chuva, trovão), construindo assim uma lógica própria de interpretação. Além da experiência dos sons, cores e sensações, durante a pesquisa, vivenciamos também outras experiências significativas, a saber:

- Experiência ‘ Construindo identidades: o eu, o outro e o nós’ - Turma Maternal II;
- Experiência ‘ Observando cores e composições’ – Turma Infantil I
- Experiência: - Entre cores, sabores, aromas e contemplação – Turma Infantil II

Todas as experiências desenvolvidas aconteceram no cotidiano da Creche e foi, sem dúvida, algo que engrandeceu nossa formação docente e ampliou o desejo de continuar enveredando no caminho da pesquisa sobre a produção de conhecimentos na educação infantil.

Por fim, a pesquisa comprovou que as crianças, ao vivenciarem diferentes experiências relacionadas ao conhecimento do mundo em que vivem, elas revelam não apenas suas potencialidades e criatividade, que favorecem a produção de seus próprios conhecimentos acerca do mundo físico e social, mas também revelam como se comportam frente ao inusitado, como agem quando se deparam com um ambiente organizado cuidadosamente para interagirem sem determinados comandos e limitações, como observam elementos novos e estabelecem conexão com outras experiências, igualmente relevantes, como investigam e se expressam sem receio de parecerem erradas ou estranhas, como formulam perguntas e elaboram suas explicações unindo peças de um quebra-cabeça chamado criatividade, que nasce com elas, mas que depende diretamente de outros ‘actantes’ para evoluir em sua inteireza, as fazendo serem plurais e singulares ao mesmo tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências realizadas junto às crianças da Creche nos possibilitaram conectar o passado individual a outros passados coletivos, e em um movimento de trocas de experiências, entre pesquisadores, professoras e crianças, foi possível produzir novos conhecimentos e evoluir enquanto sujeitos abertos a mudanças.

Por meio de fotos e de enunciados compartilhamos as descobertas das crianças e, conseqüentemente, seus modos de ser, pensar e se expressar no contexto da educação infantil, damos ênfase às atividades projetadas que acentuam o papel relevante das experiências das crianças no cotidiano da Creche. Os professores, ao planejarem as atividades diversificadas, não se prenderam a seleção de conteúdos fechados, delimitados e descontextualizados, mas desenvolveram a consciência de que na educação infantil as crianças aprendem de maneira mais significativa quando o ensino parte de suas experiências reais, ligadas a seus cotidianos e meios sociais.

Por fim, como lembra Barros (1999) não é fácil ser criança. Há ilimitadas coisas para suspeitar e muitas para adivinhar. Esta pesquisa nos revelou algumas destas suspeitas e adivinhações, como as coisas se transformam, se movem, se relacionam, se libertam, se limitam, se conectam e se desprendem nas experiências infantis.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M.; HORN, M. da G. S.. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 2011.

BARROS, M. de. **Exercício de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiências**. Revista Brasileira de Educação. n.19, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - **Características da investigação qualitativa**. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994. p.47-51

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LORENZATO, Sergio. **Educação infantil e percepção matemática**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

RICHARDSON, J. R. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VYGOTSKY. L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY. L. S. Imagination and creativity in childhood. **Journal of Russian and Eastern European Psychology**. Suécia: Sharpe, p. 7 – 92, 2004.

VYGOTSKY, L. S. Imagination and creativity in childhood. In: **Journal of Russian and Eastern European Psychology**. Suécia: Sharpe, 2004. VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.